José Luis Aróstegui Plaza
Gabriel Rusinek Milner
Antonio Fernández-Jiménez (eds.)

Escuelas musicales

Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música

universidad

Octaedro

José Luis Aróstegui Plaza
Gabriel Rusinek Milner
Antonio Fernández-Jiménez (eds.)

Escuelas musicales

Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música

universidad

Octaedro

José Luis Aróstegui Plaza,
Gabriel Rusinek Milner
y Antonio Fernández-Jiménez (eds.)

Escuelas musicales

Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música

Octaedro

Colección Universidad

Título: Escuelas musicales. Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música

GOBIERNO
DE ESPAÑA
MINISTERIO
DE CIENCIA
E INNOVACIÓN

Este libro es parte del proyecto de investigación EDU2014-58066-P sobre «El impacto de la Educación Musical en la Sociedad y en la Economía del Conocimiento» (IMPACTMUS), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Primera edición (papel): julio de 2021

Primera edición (epub): septiembre de 2021

© José Luis Aróstegui Plaza, Gabriel Rusinek Milner y Antonio Fernández-Jiménez (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-18819-41-4

ISBN (epub): 978-84-18819-42-1

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

1. ¿Música, para qué? El lugar de la educación musical escolar para la sociedad y la economía del conocimiento

JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA, GABRIEL RUSINEK MILNER

2. Educar para el futuro: los profesores de música en formación como posibles agentes del cambio curricular

CATHARINA CHRISTOPHERSEN

3. El eslabón perdido: reivindicando la política como elemento central del cambio en la formación de docentes

PATRICK SCHMIDT

4. La educación musical sube al escenario

ALBERT CASALS Y LAIA VILADOT

5. Las comunidades de aprendizaje entran al aula de música en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria

ANTONIO FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ

6. Emprendimiento e impacto educativo: el proyecto «Voces para la Convivencia»

ALFONSO ELORRIAGA LLOR, GABRIEL RUSINEK MILNER

7. Música para el desarrollo de la cohesión social y la adquisición de las competencias clave

CRISTINA GONZÁLEZ-MARTÍN, ASSUMPTA VALLS CASANOVAS

8. Del Benedicat Bovis al Joy to the World: economía y mímesis en un centro privado de élite

JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA

9. Sinergias entre biografía musical y contexto educativo en un maestro de música de Primaria de Andalucía

JOSÉ LUIS GUERRERO VALIENTE

10. El proyecto LÓVA como experiencia de educación transformadora

ALBINA CUADRADO FERNÁNDEZ

11. De lo que la música aporta a la Educación Obligatoria

GABRIEL RUSINEK MILNER, JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA

1

¿Música, para qué? El lugar de la educación musical escolar para la sociedad y la economía del conocimiento

JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA

Universidad de Granada

GABRIEL RUSINEK MILNER

Universidad Complutense

La música forma parte de la escolarización obligatoria desde los inicios de la Escuela Moderna, en el siglo XIX. El sistema educativo ha cambiado mucho desde entonces, aunque las funciones para la que se creó siguen estando vigentes: la transmisión de un sistema cultural a las nuevas generaciones, a la vez que se las forma para el ámbito laboral y para su desarrollo como ciudadanos. Sin embargo, no es lo mismo educar para una economía basada en la producción de bienes industriales como la que había en aquel momento que para una economía basada en la producción y distribución del conocimiento, tal como sucede en la actualidad. Tampoco es igual educar dentro de un contexto de Estados nación que en un mundo globalizado en donde esos Estados se diluyen en macroestructuras que las engloban y en donde ser ciudadano nacional coexiste con una ciudadanía global de carácter digital y cosmopolita.

Los cambios en la creación y consumo de la música también han sido considerables desde aquel entonces. El más importante es sin duda que la música académica occidental ha dejado de ser preeminente con respecto a las demás. El concepto beethoveniano de música culta como «arte por amor al arte», es decir, entendida como espiritual, abstracta e independiente de su tiempo (Baricco, 1999) ha desaparecido en gran parte a consecuencia de las fronteras difusas que ahora existen entre lo lúdico y lo artístico (Frith, 1996).

Ante este panorama cambiante en lo socioeconómico, educativo y musical, cabe preguntarse qué ha sucedido con la educación musical escolar en general, y en España en particular. Partiendo de la base, fundada en datos empíricos (Kratus, 2007; Pérez-Moreno y Carrillo, 2019), de que los cambios acaecidos en la música, en la sociedad y en la escuela no han supuesto aún un cambio radical en la enseñanza musical en los centros escolares de régimen ordinario, en este libro presentamos estudios de caso de proyectos educativos ejemplares que podrían iluminar a los profesionales de la educación y a las administraciones educativas acerca de cuál podría ser el lugar de la música en la escuela en esta primera mitad del siglo XXI que dé respuesta a las cambiantes demandas educativas, sociales, económicas y culturales de nuestra época y de un futuro del que poco es posible predecir en estos tiempos inciertos. No en vano, algunos autores opinan que la época de la globalización ha terminado para dar paso a una hipotética «era del desorden» (Schweller, 2011; Reid et al., 2020) ante la cual necesitamos «un gran reinicio» (Schawb y Mallert, 2020) como consecuencia de la «reversión demográfica» (Goodhart y Pradhan, 2020) que está transformando el mundo tal como lo conocemos. Como a lo largo de la historia de la humanidad, el mundo está en permanente cambio, pero si la globalización ya nos deparó cambios sustanciales con respecto a la época anterior, las incertidumbres actuales son todavía mayores de las que ya de por sí teníamos y están provocando alteraciones sociales que la pandemia de la COVID-19 no ha hecho sino acelerar.

Sin embargo, y aunque la producción investigadora internacional en educación musical es bastante profusa, de buena parte de ella podría decirse que se estudia per se, es decir, como si los problemas de nuestro mundo actual no tuvieran relación con la enseñanza musical. Solo así cabe explicarse que una corriente muy amplia de esta disciplina se dedique a justificar desde una perspectiva teórica (vale decir, filosófica) su inclusión dentro del currículo escolar o a defender su inclusión sobre la base de beneficios extramusicales (como el manido efecto Mozart del desarrollo de las capacidades cognitivas) en donde la

música se convierte, así, es una herramienta subsidiaria para conseguir objetivos que en principio le son ajenos. Que la música tenga una función educativa que vaya más allá de lo musical no tiene por qué ser negativo, al contrario; lo que a nuestro juicio sí lo tiene es centrarnos en aspectos colaterales o en la música como fin en sí misma aislada del resto del currículo cuando la educación musical y artística en general debería dedicarse a su esencia: lo estético, artístico y creativo o, como diría Liora Bresler, «aprender a entregarnos e interactuar con [el arte] tanto como podamos» (Guerrero, 2013, 60), como principal contribución que la música escolar puede hacer para ofrecer para dar respuesta a las demandas sociales y económicas que recaen sobre la escuela.

Llama, entonces, la atención esta permanente defensa de la música dentro del currículo: primero, porque esto no sucede con las demás materias de los currículos escolares y, segundo, porque esta estrategia de justificación sin base empírica está muy extendida. La primera de las cuatro etapas de la investigación en educación musical que Bresler (2003) identifica, desde inicios del siglo XIX hasta finales de los años cincuenta y sesenta del siglo XX, ya estuvo dedicada a justificar por qué la música debía estar dentro del currículo de enseñanzas obligatorias. En nuestros días, y aunque haya otros focos de atención, la justificación de por qué hay que enseñar música en nuestras escuelas sigue siendo un tema candente como lo demuestra, por ejemplo, el monográfico que, coordinado por Lindeman (2005), dedicó a esta cuestión la International Journal of Music Education o el «equipamiento justificativo» (advocacy kit) que presentó en 2014 la Alianza Mundial por la Educación Artística entre otras muchas instituciones que defienden este enfoque.[1]

Tal vez esta permanente preocupación por justificar la inclusión de la música como materia escolar obedezca a la falta de acuerdo sobre el papel que debe jugar la música dentro del sistema escolar. El corpus de conocimiento que tenemos proveniente de la investigación no parece tener mucha repercusión en el desarrollo del currículo, donde las llamadas metodologías musicales activas, construidas a partir de los principios educativos de la Escuela Nueva de finales del siglo XIX y principios del XX, se desarrollan a partir del hecho musical y desde la intuición de buenos músicos preocupados por la formación musical, perspectiva esta que sigue conformando el currículo actual en educación musical. Esta educación musical desde las metodologías musicales activas probablemente está tan extendida porque dichas intuiciones funcionaron y funcionan bien en una escuela siempre que dicha educación musical, en paralelo al modelo artístico musical que defiende, siga siendo espiritual, abstracta y, en

definitiva, desconectada de su contexto social. Pero la educación en el siglo XXI no puede seguir basándose en ocurrencias bienintencionadas, sino que ha de fundamentarse en evidencias, es decir, en datos provenientes de investigación, afirmación que, por supuesto, incluye la educación musical, y que tampoco puede estar desconectada del resto de la escuela y del mundo que lo rodea. La idea de «el arte por amor al arte», que parece seguir gozando de una aparente buena salud en la educación musical escolar española, languidece en el panorama musical y artístico contemporáneo.

No obstante, la realidad es tozuda y no deja de llamar a nuestra puerta. En el informe de la OCDE (Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin, 2013) dedicado al impacto de la educación artística en las nuevas generaciones se parte de la base de que las artes deberían contribuir a la innovación, entendida como capacidades creativas, cognitivas y de trabajo en equipo. Los estudios cuantitativos revisados en dicho informe sugieren que las artes claramente influyen en el desarrollo las capacidades generales del individuo, como el coeficiente de inteligencia y la memoria, pero sus resultados son «inconcluyentes» sobre su influencia en la creatividad de los estudiantes y sobre la promoción del pensamiento reflexivo. Esto no significa que ese impacto ni exista ni deje de existir, sino que tal falta de conclusión obedece a la «cantidad insuficiente de investigación experimental y también por la dificultad de medir adecuadamente estas capacidades» (p. 256). De ello se constata, por un lado, que las herramientas de medición determinan lo que es relevante o no como parte del currículo y, lo que es más importante para el propósito de este libro y capítulo, que si la música y el arte en general van a formar parte del currículo no será porque lo dijera Aristóteles o porque la música formara parte del quadrivium que configuraba la educación de la Edad Media junto con el trivium. La racionalidad económica en educación es, sin duda, una de las causantes del declive de la educación musical escolar (véanse Burnard, 2010; Aróstegui, 2016; Woodford, 2018; Ángel-Alvarado et al., 2020), aunque, si permite que dejemos de ignorar las demandas socioeconómicas que se espera resuelva la escuela, puede ser al mismo tiempo el acicate que necesitamos para salir de nuestro ensimismamiento.

1. Escuelas musicales excelentes

Este libro quiere contribuir a mirar hacia delante. Así, para dar respuesta a la cuestión del papel de la educación musical escolar en el siglo XXI partimos de los datos del presente, de lo que se está haciendo en algunas de nuestras escuelas e institutos y de lo que demanda la sociedad y la economía actuales, partiendo de datos de investigación cualitativos. Para ello, hemos estudiado en profundidad diferentes centros escolares de nuestro país a nivel de Educación Primaria y Secundaria que por un motivo u otro pueden considerarse ejemplos de «buenas prácticas docentes» a tenor de datos empíricos que muestran un «impacto» de la educación musical en los jóvenes.

Ponemos entre comillas estos dos conceptos porque sus substratos teóricos son muy diferentes y acarrean implicaciones muy distintas. Así, por un lado, las «buenas prácticas docentes» tienen una larga tradición en investigación educativa que comienza en los años ochenta (Shulman, 1986) y que continúa en vigor porque el concepto supone para la pedagogía pasar de ser deductiva y normativa a inductiva y situada (Zabalza, 2012), si bien tiene el riesgo de que los estudios se conviertan en reportes laudatorios de las experiencias a las que se refieren, de lo que hemos procurado huir.

Al mismo tiempo, en las últimas dos décadas también ha venido hablándose de «impacto» en educación, a consecuencia de trasladar la lógica económica a cualquier ámbito social, pues esta es la racionalidad última que tiene este concepto. No en balde, «impacto» se define en economía como «la medida de los efectos tangibles e intangibles (consecuencias) de la acción o influencia de una cosa o entidad sobre otra».[2] Así, cuando hablamos de impacto en educación estamos hablando de aquellos efectos que son susceptibles de medirse, es decir, cuantificarse, lo que tiene enormes consecuencias para la educación musical, al fijarnos solo en aquellos aspectos cuantitativos, que son los menos importantes en música (Aróstegui, 2019), si es que aceptamos el enunciado anterior de que lo esencial del arte es la interacción con el objeto artístico.

En este libro vamos a seguir un enfoque híbrido entre ambos conceptos. Aunque

adherido fundamentalmente al enfoque de las buenas prácticas docentes, estudiaremos el impacto de la educación musical escolar más allá de lo cuantitativo tal como lo entienden Carrillo et al. (2017), al considerar los efectos educativos de la música a nivel intrínseco (el valor educativo de la música propiamente dicha) y extrínseco (el valor educativo de la música para desarrollar otras capacidades o adquirir otros conocimientos).

Así, el grueso de este libro lo componen siete estudios de caso realizados en colegios e institutos españoles a fin de conocer cómo es la educación musical que ofertan y qué respuestas dan a las demandas sociales y económicas requeridas al sistema educativo en su conjunto. Estos estudios se realizaron con la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad al proyecto de investigación EDU2014-58066-P sobre «El Impacto de la Educación Musical en la Sociedad y en la Economía del Conocimiento» (IMPACTMUS), conseguido en concurrencia pública. Cada centro se escogió por ser ejemplos de buenas prácticas y por tener un impacto educativo en los estudiantes, ya sea por una razón o por otra.

IMPACTMUS se vertebró en tres ejes complementarios que mostraron, de una manera retrospectiva y de manera prospectiva, aspectos de las realidades musicales vividas en los centros educativos. Tratándose de una evaluación, el primer eje consistió en preguntar a los usuarios de esa educación musical por sus recuerdos sobre las experiencias musicales que tuvieron durante su paso por la escuela a partir de un cuestionario (Cremades, 2019). El segundo eje del proyecto consistió en historias de vida de personas a las que la educación musical escolar había producido algún tipo de impacto en lo personal, en lo académico o en lo profesional, y están presentadas en el libro editado por Pérez Moreno y Carrillo (2019). El tercer eje, que toma como inspiración la evaluación de un programa de financiación de la educación artística en los Estados Unidos mediante estudios de caso llevada a cabo por Stake, Bresler y Mabry (1991) y que parte de nuestra propia experiencia en proyectos multicasos (Aróstegui, 2004, 2011; Burnard et al., 2008), constó de siete estudios de caso que buscaron comprender iniciativas desarrolladas en centros educativos en los que la música tiene una trascendencia educativa que, previsiblemente, influye de manera especial en la vida de niños y adolescentes. Esos estudios de caso son los que se presentan en este libro.

Así, Albert Casals y Laia Viladot, de la Universidad Autónoma de Barcelona, investigan dos centros escolares de Primaria que basan sus prácticas docentes en

el componente escénico de la música (capítulo 4). Antonio Fernández-Jiménez, de la Universidad de Granada, en el capítulo 5 también refiere dos centros escolares, uno de Primaria y otro de Secundaria, pertenecientes a la red de Comunidades de Aprendizaje, en donde le presta atención a las clases de música y su contribución al éxito de este reconocido proyecto. Alfonso Elorriaga, de la Universidad Autónoma de Madrid, y Gabriel Rusinek, de la Universidad Complutense, tratan en el capítulo 6 el impacto educativo del coro de un instituto, que ponen como ejemplo de «emprendimiento educativo» que convierte a los docentes de música en gestores culturales. Cristina González Martín y Assumpta Valls, de la Universidad Autónoma de Barcelona, refieren en el capítulo 7 el proyecto «Música para Crecer», que se realiza en un centro de Primaria en el que la música se imparte durante cinco horas a la semana. En el capítulo 8, José Luis Aróstegui, de la Universidad de Granada, presenta un centro privado de élite en el que la música también juega un papel importante en la educación que ofrece. José Luis Guerrero, profesor en el IES Huerta del Rosario de Chiclana (Cádiz), en el capítulo 9 toma como centro de su estudio de caso a un profesor de música de Primaria en la que se muestran las sinergias entre lo personal y lo musical para educar en valores a través de la música. Por último, Albina Cuadrado, de la Universidad Complutense, se interesa en el capítulo 10 por el desarrollo del proyecto LÓVA («La Ópera como Vehículo de Aprendizaje») en un centro escolar de Primaria. Como cierre de todas estas investigaciones, Rusinek y Aróstegui reflexionan sobre los hallazgos de estos, a modo de estudio multicasos.

En este libro se incluyen otros dos capítulos, además de este introductorio. En el 2, Catharina Christophersen, de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Noruega Occidental, sostiene una línea argumental política cuando apuesta por los estudiantes de formación del profesorado de música como potenciales agentes de cambio curricular. Esta misma línea política es la que emplea Patrick Schmidt, de la Universidad de Ontario Occidental (Canadá) en el capítulo 3, cuando reivindica la política como el «eslabón perdido» en la formación del profesorado de música que luego imparte las clases, en donde podemos ver cómo a nivel internacional, mientras las exigencias sobre el profesorado aumentan, la formación y medios que se les ofrecen no crecen al mismo ritmo, de ahí la necesidad de reivindicar la política como medio para hacer los cambios organizativos y prácticos que una disciplina como la educación musical puede adoptar. Es fácil de entender que el papel del profesorado es fundamental para el éxito de unas buenas prácticas docentes, de ahí que reflexionemos sobre la formación que reciben y sobre las posibilidades o limitaciones que las políticas

educativas de reforma imponen al trabajo docente cuando están en ejercicio, que es lo que se reporta en los restantes capítulos.

La importancia de la política en el diseño y desarrollo del currículo es algo sobradamente sabido en investigación educativa desde hace mucho tiempo. Sin embargo, en educación musical, tan centrada como ha estado y sigue estando en los contenidos, pareciera que no tiene que ver con ella. Pero cuando un ministro de Educación divide las asignaturas en instrumentales (ciencias, matemáticas, lengua...), y «las que distraen»[3] (artes, humanidades y ciencias sociales), no puede ignorarse por más tiempo ese componente político que tanto ha contribuido a llevar al borde de la desaparición a la música escolar. Recordemos, como ejemplo, que desde la por el momento última Ley de Educación aplicada en centros escolares, la de 2013, la música no es obligatoria a nivel estatal en Primaria, siéndolo aún en la mayoría del país por mor de la llamada troncalidad autonómica, y que en Secundaria su presencia se redujo todavía más. De nada sirve formar a profesorado de música si luego no hay música que enseñar en las escuelas.

Claro que para eso el profesorado ha de tener ideas claras. En el libro proveniente de este mismo proyecto de investigación ya citado (Pérez-Moreno y Carrillo, 2019) y en el que se hace una mirada retrospectiva de lo que ha supuesto la educación musical escolar en España, lo que encuentran no es siempre positivo. Cremades (2019) concretamente presenta los datos del igualmente referido cuestionario pasado a una muy amplia muestra representativa de la población de jóvenes de entre 22 y 32 años a quienes se les pedía valorar la educación musical recibida en Primaria y Secundaria. Mientras que su valoración de las actividades realizadas se puede calificar como «media», su opinión sobre el impacto que ha tenido en sus vidas es muy pobre. En el libro también se refieren experiencias de personas a las que la música escolar les cambió la vida a mejor, pero para encontrar esos efectos tan positivos hay que ir a lo particular; es decir, no pueden generalizarse. El limitado impacto de la educación musical escolar en España que muestran los datos de la encuesta realizada es todo un reflejo de la anteriormente aludida falta de dirección en la educación musical escolar más allá de mirarse y perpetuarse a sí misma.

Este libro es la contrapartida a los datos aportados por los estudios que componen el editado por Pérez-Moreno y Carrillo: profundizamos en lo particular para mostrar ejemplos en los que la educación musical escolar tiene efectos educativos intrínsecos y extrínsecos a la propia música. Huimos del

publirreportaje; los centros estudiados no son perfectos, tienen problemas y, como toda obra humana, son perfectibles, pero al mismo tiempo aportan un valor único a la experiencia educativo-musical que ofrecen los centros que las fomentan. Bien con la ópera, el coro, la integración escénica, las tertulias musicales dialógicas, o lo que sea, algunos profesores de música están desarrollando unos proyectos que repercuten relevantemente en el alumnado que las recibe.

Por eso titulamos este libro Escuelas musicales, en paralelo y pequeño homenaje al que escribieran Apple y Beane (2019) publicado originariamente en 1995. Al igual que ellos, en este libro hemos seleccionado nueve experiencias (estructuradas en siete capítulos) de trabajo cotidiano de profesores de música altamente comprometidos en prácticas escolares innovadoras y que educan a través de la música. Sus acciones atestiguan el poder de las personas que trabajan desde la música con enfoques educativos claros para superar dificultades y conseguir metas creativas en educación. En momentos en los que se está poniendo en cuestión la viabilidad de la música dentro del sistema educativo obligatorio, las experiencias que aquí se recogen nos iluminan sobre su potencial en la cimentación de bases firmes sobre las que asegurar y perfeccionar lo mismo a la sociedad que a la economía del conocimiento.

Y es que justificar por qué la música tiene que estar dentro del currículo no puede basarse en lo deductivo y normativo, sino en lo inductivo y situado. En esta última dirección va este libro: a sumar conocimiento pedagógico basado en investigación empírica que demuestre, si es el caso y como esperamos el lector compruebe a lo largo de los diferentes capítulos, el enorme potencial educativo que tiene la música escolar para educar, a nivel intrínseco con la música como fin educativo, y extrínseco, con la música como medio.

2. Referencias bibliográficas

Ángel-Alvarado, R., Belletich, O. y Wilhelmi, M. R. (2020). Isolation at the workplace: The case of music teachers in the Spanish primary education system. Music Education Research. Doi: 10.1080/14613808.2020.1806809.

Apple, M. W. y Beane, J. A. (comp.) (2019). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.

Aróstegui, J. L. (ed.). (2004). The social context of music education. Champaign: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, Universidad de Illinois. https://www.researchgate.net/publication/269991114_The_social_context_of_mu

Aróstegui, J. L. (ed.). (2011). Educating music teachers for the 21st century. Róterdam: Sense.

Aróstegui, J. L. (2019). Evaluation, educational policy reforms, and their implications for arts education. Arts Education Policy Review, 120 (3), 121-125. Doi: 10.1080/10632913.2018.1532368.

Baricco, A. (1999). El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin. Madrid: Siruela.

Bresler, L. (2003). The power of music and education in the 21st century: Opening up new directions. En: Leong, S. (ed.). Musicianship in the 21st Century. Sidney: Australian Music Centre.

Burnard, P. (2010). Creativity, performativity, and educational standards: Conflicting or productive tensions in music education in England? Studies in Music from the University of Western Ontario, 23, 18-40.

Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G. y Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. International Journal of Music Education, 26 (2), 109-126. Doi: 10.1177/0255761407088489

Carrillo, C., Viladot, L. y Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: Una revisión de la literatura científica. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 14, 61-74. Doi: 10.5209/RECIEM.54828.

Cremades, R. (2019). Impacto de la educación musical en jóvenes españoles después de finalizar su etapa de Educación Obligatoria. En: Pérez Moreno, J. y Carrillo, C. (eds.). El impacto de la educación musical: Una mirada retrospectiva (pp. 29-47). Barcelona: Octaedro.

Frith, S. (1998). Performing rites: On the value of popular music. Cambridge: Harvard University Press.

Guerrero, J. L. (2013). Entrevista. Contemplando el arte con Liora Bresler. Revista Internacional de Educación Musical, 1, 60-64. Doi: 10.12967/RIEM-2013-1-p060-064.

Goodhart, C. y Pardhan, M. (2020). The great demographic reversal. Dordrecht: Springer. Doi: 10.1007/978-3-030-42657-6.

Kratus, J. (2007). Music education at the tipping point. Music Educators Journal, 94 (2), 42-48. https://www.researchgate.net/profile/John_Kratus/publication/238436589_Music_Education-at-the-Tipping-Point.pdf.

Lindemann, C. A. (ed.) (2005). Monográfico «en apoyo a la educación musical». International Journal of Music Education, 23 (2).

Pérez Moreno, J. y Carrillo, C. (eds.) (2019). El impacto de la educación musical escolar. Barcelona: Octaedro.

Reid, J., Burns, N., Templeman, L., Allen, H. y Nagalingam, K. (2020). The age of disorder. Londres: Deutsche Bank.

Schwab, K. y Malleret, T. (2020). COVID-19: The great reset. Ginebra: Forum Publishing. https://thepowershift.ca/wp-content/uploads/2020/11/COVID-19_-The-Great-Reset.pdf.

Schweller, R. (2011). Emerging powers in an age of disorder. Global Governance: A Review of Multilateralism and International Organizations, 17

(3), 285-297.

Stake, R., Bresler, L. y Mabry, L. (1991). Custom and cherishing: The arts in elementary schools. Urbana: Council for Research in Music Education.

Winner, E., Goldstein, T. y Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for art’s Sake?: The impact of arts education, educational research and innovation. París: OECD Publishing.

Woodford (2018). Music education in an age of virtuality and post-truth. Londres: Routledge.

Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las «buenas prácticas» docentes en la enseñanza universitaria. Revista de Docencia Universitaria, 10 (1), 17-42. https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/download/6120/6169.

1. Veáse, a modo de ejemplo, la página que la Fundación Todd Rungrens tiene sobre este particular en: https://spiritofharmony.org.

2. http://www.businessdictionary.com/definition/impact.html.

3. https://noktonmagazine.com/las-asignaturas-que-distraen.

2

Educar para el futuro: los profesores de música en formación como posibles agentes del cambio curricular

[4]

CATHARINA CHRISTOPHERSEN

Universidad de Ciencias Aplicadas de Noruega Occidental (Noruega)

La era actual de reformas de la política educativa ha dado lugar a que se preste especial atención al logro de los objetivos y a las competencias clave en educación. Estas reformas han dado como resultado la estandarización de la educación, el enfoque en temas centrales, los enfoques de bajo riesgo en el aula para alcanzar objetivos predefinidos, los modelos de gestión corporativa, así como prácticas de rendición de cuentas basadas en pruebas (Hargreaves y Shirley, 2009; Mundy et al., 2016; Sahlberg, 2011; Sahlberg, 2016; Sellar y Lingard, 2013). Estas reformas no han beneficiado a las artes, que han sido marginadas en muchos sistemas educativos y planes de estudio (Prest, 2013; Rusinek y Aróstegui, 2015; Sahlberg, 2016). El resultado es que los sistemas escolares parecen «centrarse mucho más en la formación de lo que se considera «habilidades académicas» [...] y mucho menos en las artes» (Winner, Goldstein y Vincent-Lacrin, 2013, 29).

A esta situación, se podría añadir la supuesta falta de relevancia de la música (Holdhus y Espeland 2017) tanto en lo que respecta a los retos educativos del siglo XXI como a los desarrollos contemporáneos y dentro del campo de la

música (Jorgensen, 2003). La creciente globalización y digitalización de la música ha hecho posible que diversos estilos musicales estén disponibles hasta cierto punto desconocidos hasta ahora, y las nuevas oportunidades de hacer música y de aprender a tocar música se ofrecen a quienes tienen acceso a los espacios de aprendizaje digital (Christophersen y Gullberg, 2017). Sin embargo, estos cambios tecnológicos, musicales y sociales no se reflejan necesariamente en los planes de estudios musicales. Según Holdhus y Espeland (2017), el fundamento de gran parte de la música escolar occidental se ha construido sobre la base del «instrumentalismo, la transmisión de obras y valores culturales, así como la creatividad individual» (p. 97) que, según ellos, es ciertamente relevante para la asignatura de Música, pero sigue siendo inadecuado para mantener (y sin duda fortalecer) la posición de la música dentro del currículo. De esta manera, la cuestión de la música en las escuelas necesita de un análisis crítico y de un cambio.

Esta necesidad de cambio en educación musical debe ser obviamente abordada a nivel político, sin embargo, también tendría que ser instigado de otras maneras. En este capítulo me centraré en los profesores de música que se encuentran en la etapa de formación previa al ejercicio de sus funciones, como posibles agentes de cambio curricular en las escuelas. Sostengo que para que la música ocupe el lugar que le corresponde en los planes de estudio, la educación musical –y, por extensión, la formación del profesorado de música– debe situarse en un contexto amplio y relacionarse activamente con las cuestiones culturales y sociales. Por lo tanto, en este capítulo también se analizará la forma en que la formación del profesorado de música podría contribuir al cambio de los planes de estudio al proporcionar un espacio para la agencia de formación de profesores de música antes de su incorporación al ejercicio profesional. El punto de partida teórico es la filosofía educativa de Gert Biesta.

1. Agencia de profesores de música

Mientras que el desarrollo y el cambio curricular de la música está obviamente relacionado con cuestiones de política educativa más amplias, el currículo siempre se promulga, interpreta y desarrolla dentro de las prácticas educativas. En este capítulo se considera que los docentes son posibles agentes de cambio educativo por la forma en que influyen en sus circunstancias profesionales al hacer elecciones y tomar decisiones y al actuar sobre su capacidad para «apoyar, adoptar una postura crítica o incluso resistir el cambio educativo en sus escuelas» (Van der Hejden et al., 2015, 681). Desde esta perspectiva, los docentes son percibidos como capaces de iniciar y ejecutar los cambios curriculares, distinguiéndolos desde una perspectiva en la que la participación de los docentes en el cambio curricular se percibe como una forma más tecnicista de aplicar las políticas que otros han desarrollado (Buchanan, 2015).[5]

Una experiencia de autonomía, transformación e incluso emancipación es característica de lo que se puede llamar agencia musical. Karlsen (2011, 109) describe esta agencia musical como «la habilidad de los individuos para navegar dentro de realidades subjetivas y socialmente experimentadas con la ayuda de la música, ya sea producida por uno mismo o por otros». Si bien el desarrollo de una agencia musical debe considerarse fundamental para un profesor de música en formación, puede que no sea suficiente; los profesores de música, antes de formar parte del cuerpo docente, tendrían que crear también una agencia de educación musical o, mejor dicho, una agencia de profesores de música, que los ayudaría a navegar por los paisajes educativos y curriculares más amplios de los que forma parte la música. La agencia, entonces, podría ser entendida como un «proceso de compromiso social temporalmente incrustado, informado por el pasado (en su aspecto habitual) orientado hacia el futuro (como una capacidad para imaginar posibilidades alternativas) y hecho en el presente» (Emirbayer y Mische 1998, 970., op. cit. en Priestley, Biesta y Robinson 2015, 24). La agencia docente denota así una capacidad de actuar en el presente que está guiada por experiencias pasadas y orientada hacia el futuro (Biesta, Priestley y Robinson, 2015). Este flujo entre el pasado, el presente y el futuro que está arraigado en el concepto mismo de agencia docente implica que la formación de profesores de

música podría desempeñar un papel importante en el desarrollo de dicha agencia y, por lo tanto, también en los futuros cambios de los planes de estudios musicales. Por extensión, entonces, si los profesores de música van a funcionar como agentes de cambio en las escuelas, deberían ser capaces de experimentar la representación de la agencia como profesores de música antes de ejercer como tales.

El concepto de agencia docente ha recibido una atención renovada y, como sostienen Priestly et al. (2012), tiene sus aspectos problemáticos. La agencia docente podría, por ejemplo, ser percibida en sentido estricto como un concepto exclusivamente positivo, por lo que se podría subestimar que esa agencia también podría utilizarse con fines negativos. Además, al enfatizar los aspectos personales e individuales de la agencia, puede disfrazar las condiciones estructurales necesarias para su promulgación de: «La agencia es una cuestión de capacidad personal para actuar, combinada con las contingencias del entorno en el que se produce dicha acción» (p. 196). Por ejemplo, se podría argumentar que las políticas educativas actuales han marginado el espacio real de la agencia docente dentro de las escuelas. A pesar de estas reservas, todavía se podría considerar la formación de profesores de música como un lugar para el desarrollo inicial de una agencia de profesores que, en el futuro y bajo las circunstancias adecuadas, podría contribuir a los cambios curriculares en las escuelas.

Por lo tanto, la agencia no es algo que tienen los profesores, sino algo que hacen: «La agencia debe entenderse más bien como algo que debe lograrse en y a través del compromiso con contextos temporales-relacionales particulares para la acción» (Biesta y Tedder, 2007, 136). En otras palabras, la agencia solo es posible en la interacción entre el profesor de música y su entorno/contexto. Esta percepción ecológica de la agencia explica por qué los individuos pueden mostrar un poder auténtico en ciertos contextos y no en otros. Aunque una profesora de música podría sobresalir en la producción musical con sus alumnos en el contexto del aula de música, es posible que todavía no experimente ninguna autonomía profesional o espacio para la acción entre sus colegas o dentro de su escuela. Por consiguiente, un profesor de música puede modificar el plan de estudios dentro de su aula de música, pero no puede influir en el lugar que ocupa la música en la escuela o en el plan de estudios local.

2. Instantánea: una próxima reforma de la política noruega

En esta sección daré un breve ejemplo de una reforma política y de los próximos cambios curriculares en mi propio país, Noruega, que podrían constituir condiciones renovadas para el desarrollo de una agencia de profesores de música, antes de incorporarse al cuerpo docente.

Los documentos recientes de la política educativa noruega han establecido el curso para el desarrollo de un nuevo plan de estudios al hacer hincapié en las habilidades del siglo XXI, el aprendizaje profundo, así como en las competencias sociales y emocionales (NOU, 2015, 8; NOU, 2014, 7). Una idea fundamental que subyace a este enfoque es que la educación debe estar relacionada con las necesidades y los desafíos de la sociedad. Los problemas de la globalización, la migración, el cambio climático, los nuevos medios de comunicación y la tecnología, etc., han creado y seguirán creando condiciones rápidamente cambiantes para la vida, el trabajo y la ciudadanía. Por lo tanto, la educación debe ayudar a los estudiantes a prepararse para la vida en estas condiciones cambiantes. Las habilidades supuestamente necesarias en el siglo XXI podrían dividirse en tres grandes categorías: habilidades de aprendizaje e innovación, habilidades de alfabetización digital y habilidades profesionales y para la vida (Trilling y Fadel, 2009; Bellanca y Brandt, 2010). El informe oficial noruego sobre la educación futura enumera diez competencias clave generales: Competencia disciplinaria; competencia en TIC; comunicación y colaboración; creatividad e innovación; pensamiento crítico y resolución de problemas; metacognición y aprendizaje; responsabilidad personal y social – conciencia ética y emocional; conciencia y competencia cultural; competencia en la vida y en el trabajo; y ciudadanía –local y global– (NOU, 2014, 7, 116).

Obviamente, el énfasis en estas habilidades podría estar relacionado con un cambio de una economía industrial a una economía basada en la información y la tecnología, lo que provocaría un cambio en la demanda de mano de obra, y de nuevo en la educación (Griffin, Care y McGaw, 2011, 2). Por un lado, entonces,

estos recientes documentos de política educativa noruega podrían ser leídos como una continuación ideológica constante que está motivada por la economía y por las reformas educativas globales. Por otro lado, también podrían interpretarse como una señal de que «la responsabilidad y las políticas escolares orientadas a las habilidades cognitivas dentro de la comunidad educativa noruega que han dominado durante los últimos 20 años podrían ser inadecuadas» (Holdhus y Espeland, 2017, 87). En otras palabras, es probable que estos documentos de política educativa señalen un cambio curricular que afectará a los futuros profesores de música y a su enseñanza en las escuelas. A continuación, me gustaría discutir cómo la formación de los profesores de música podría relacionarse con estos cambios.

3. Formación de profesores de música: ¿conservación o cambio?

Si se cree que los profesores de música son capaces de hacer algo más que aplicar un plan de estudios determinado (Buchanan, 2015), entonces los profesores también son posibles agentes de cambio que podrían dar forma a la asignatura de Música y al plan de estudios musical tanto en las aulas de música como en las instituciones. Además, si se acepta que el concepto de agencia es temporal, es decir, afectado por el pasado, interpretado en el presente y dirigido hacia el futuro (Biesta, Priestley y Robinson, 2015), también significa que la formación de los profesores de música podría afectar directamente a lo que ocurre en la asignatura de Música en las escuelas. Por extensión, si los formadores de profesores de música desean influir en los planes de estudios musicales, el trabajo debería comenzar ya en la formación inicial. En este contexto, dicha formación del profesorado de música también debería ser cuestionada.

En el campo de la educación musical está ampliamente reconocido que la formación de los profesores de música está fuertemente influenciada por las tradiciones de la música clásica occidental (Bowman, 2007; Burnard, 2013; Hess, 2018; Pellegrino, 2009; Rusinek y Aróstegui, 2015). Un estudio exhaustivo de los programas noruegos de formación general de profesores de música y de los educadores que trabajan en estos programas muestra que los planes de estudios están muy influenciados por las estructuras y los discursos del conservatorio, y no es de extrañar que hayan sido diseñados con un enfoque en el contenido musical y en la transmisión de dicho contenido (Sætre, 2014). Otro estudio sueco sugiere que los estudiantes de pedagogía musical han desarrollado actitudes educativas y musicales mucho más progresistas que sus educadores debido al contacto extensivo con los programas de educación general (Georgii-Hemming y Westvall, 2010). Y en un estudio comparativo internacional del currículo (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010) se encuentra que, a pesar de las variaciones,[6] existen en general fuertes tradiciones internacionales para enfatizar el contenido musical dentro de la formación de los profesores de

música.

Los académicos también han criticado el campo más amplio de la educación musical por su reclusión. La educación musical se ha justificado típicamente por la referencia a las cualidades estéticas de la música (Bowman, 2007), como el crecimiento emocional (Jorgensen, 2007) o la superación personal (Vaugeois, 2013), que crea un desinterés pasivo e ingenuo, es decir, la «intención de permanecer inconsciente o desinteresado en los acontecimientos mundiales y los sistemas que conforman nuestra sociedad» (Hess, 2018, 19).

En este contexto, entonces, se podría considerar la formación de profesores de música como una empresa musical y educacionalmente conservadora (Allsup, 2012; Christophersen y Gullberg, 2017; Kingsbury, 1998; Sætre, 2014), ubicada dentro del campo más amplio de la educación musical, que ha sido criticada por ignorar, e incluso resistirse, a los contextos culturales y sociales más amplios en los que opera la formación de profesores de música. Como ocurre con el territorio, la conservación no necesariamente promueve el cambio. Teniendo en cuenta, pues, las reformas políticas que se avecinan en Noruega, es posible que no afecten en absoluto a la formación de los profesores de música. La renuencia al cambio en la formación de los profesores de música también puede deberse a la resistencia a las reformas de las políticas educativas neoliberales en el campo más amplio de la educación musical.

Los estudiosos de la educación musical han abordado muy críticamente los efectos de las ideologías neoliberales en la educación musical en relación con los cambios curriculares, los regímenes de rendición de cuentas, los criterios de calidad, los impactos sobre las visiones del mundo y los discursos, la situación educativa del tema de la música, así como el acceso a la educación musical (Allsup, 2016; Benedict, 2015; Horsley, 2015; Parkinson y Smith, 2015; Pio, 2017; Varkøy, 2017; Woodford, 2016). Para Kanellopoulos (2015), por ejemplo, es crítico con el encuadre neoliberal de la creatividad como iniciativa empresarial, mientras que Varkøy (2015) ha argumentado la necesidad de centrarse en el valor intrínseco de las experiencias musicales (no en los objetos) para evitar la percepción de la música como un medio para lograr otros ideales educativos.

Este breve resumen de la crítica de la educación musical a las ideologías neoliberales demuestra que existen fuertes discursos en el campo de la educación musical que resisten y rechazan activamente las ideologías educativas

neoliberales. Según Johansen (2012), entonces, esto podría crear un dilema que afectaría a las posibles reformas educativas en el campo de la formación de profesores de música: ¿Debemos reconocer las próximas reformas políticas o simplemente ignorarlas? La primera opción tiene varias implicaciones posibles: si se reconoce la situación de las próximas reformas políticas, ¿deberían adoptarse, criticarse e incluso resistirse dichas reformas?, ¿debería la música apoyar el orden existente o, por el contrario, promover futuros desarrollos en este campo? Mientras que la reforma de la política educativa noruega antes mencionada puede representar oportunidades para nuevos contenidos y nuevos métodos para la educación musical, al fin y al cabo siguen siendo producto del actual «régimen educativo orientado a los fundamentos del control neoliberal» (Johansen, 2012, 226) que se discute en el campo de la educación musical. Así, la opción de ignorar las reformas políticas podría constituir un ejemplo de la llamada ingenuidad terminal (Hess, 2018; Vaugeois, 2013), que es una postura desinteresada, complaciente y apolítica, que obviamente afectaría a cualquier reforma educativa y también a los cambios curriculares tanto en el campo de la educación musical en general como en el de la formación de profesores de música en particular.

Estas diferentes formas de enfrentarse a las reformas de las políticas y a los cambios en los planes de estudio activan, por lo tanto, cuestiones de propósito educativo en la formación de los profesores de música: para lo que sirve la formación de profesores de música es bueno, y para lo que podría considerarse «buena» formación de profesores de música. Por ejemplo, se podría imaginar que un punto de vista diferente sobre el propósito de la formación de los profesores de música activaría diferentes formas de contrarrestar las reformas educativas. Si, como se argumenta en este capítulo, un propósito importante de la formación de los profesores de música es formar a docentes que sean capaces de efectuar cambios, entonces esto debería reflejarse en el plan de estudios. A continuación, discutiré el propósito de la formación de los profesores de música a través de la lente de la filosofía educativa de Biesta, más específicamente a través de su concepto de los propósitos multidimensionales de la educación.

4. Propósitos de la formación del profesorado de música: la perspectiva de Biesta

Biesta caracteriza la educación como una práctica teleológica, es decir, una práctica que está guiada y constituida por objetivos y propósitos (Biesta, 2016). El telos, o propósito, de la educación es multidimensional, y consiste en tres dominios que se superponen: cualificación, socialización y subjetivación (Biesta, 2012).

El primer propósito de la educación, la cualificación, denota el aprendizaje de ciertas habilidades y conocimientos necesarios para realizar un determinado trabajo o, en un sentido más amplio, la adquisición de habilidades más generales, como las habilidades para la vida, la alfabetización cultural o política, etc. El objetivo de la cualificación es ante todo la preparación para incorporarse al mundo laboral (Biesta, 2010), en este caso como profesor de música. La función de cualificación de la formación de los profesores de música podría ser el aprendizaje de habilidades musicales específicas, habilidades para dirigir, instruir y evaluar actividades musicales en el aula, así como el conocimiento de ciertos tipos de teorías y modelos didácticos o educativos. En un contexto más amplio, la formación de los profesores de música también podría abarcar, hasta cierto punto, el aprendizaje de habilidades educativas generales relacionadas con el trabajo como profesor como, por ejemplo, el aprendizaje de cuáles son las leyes y reglamentos más relevantes para la enseñanza en las escuelas, el aprendizaje del tipo de agencias con las que uno tiene que tratar como profesor, etc.

Sin embargo, la educación es más que el aprendizaje de destrezas. Para demostrar esto, uno podría preguntarse por qué solo se priorizan ciertas habilidades, conocimientos (o dentro de la educación musical, ciertas formas de hacer música) y no otras, y la respuesta a esto está inevitablemente conectada a valores e ideologías. En otras palabras, la educación de los maestros nunca está libre de valores (Cochran-Smith, 2006). Las prácticas de formación de los profesores de música son prácticas sociales basadas en valores y creencias. Los

valores y creencias pertenecen al segundo dominio del propósito educativo, lo que Biesta llama socialización. La socialización es la forma en que los estudiantes aprenden y se convierten en parte de las tradiciones, formas de hacer y formas de ser (Biesta, 2015a). Ruth Wright escribe que la educación sirve para «permitir que los estudiantes hablen como agentes de comunidades de conocimiento particulares, ya formadas por un consenso en el que el estudiante no participó» (2015, 348). Un propósito de la educación, entonces, es insertar a la gente en los órdenes musicales y educativos existentes (Biesta, 2015a), y podría decirse que la educación produce ciertos tipos de personas, en este caso «maestros de música». Por lo tanto, la socialización está relacionada con el desarrollo de una identidad profesional, que se basa en ciertas convicciones o creencias, y en la que ciertas músicas y/o conocimientos podrían ser privilegiados sobre otros (Bowman, 2007; Burnard, 2013). Mientras que las identidades y creencias personales y profesionales son constitutivas de la agencia docente (Biesta, Priestley y Robinson, 2015), la agencia también requerirá una capacidad y una voluntad de actuar.

Tal capacidad podría estar conectada con el tercer propósito educativo de Biesta, el de la subjetivación, que denota la manera en que la educación impacta en los estudiantes y promueve «la autonomía, la criticidad, la independencia, la compasión o la madurez» (Biesta, 2015a, 673). Este propósito es lo contrario de la socialización, ya que representa las oportunidades para que los estudiantes se conviertan en «sujetos de iniciativa y responsabilidad más que en objetos de las acciones de los demás» (Biesta, 2015b, 77), liberándose así de los órdenes existentes y posiblemente avanzando hacia la independencia (Biesta, 2010, 21). Nótese que el sujeto de Biesta no es un sujeto individual, sino un sujeto relacional que solo puede surgir a través de su relación con otros y, por lo tanto, a través del pluralismo y el disenso (Biesta, 2013). La subjetivación, entonces, podría ser altamente política, porque conecta con la libertad y la democracia (Biesta, 2013).

Según Biesta, el equilibrio entre los tres dominios del propósito educativo parece estar distorsionado: el fuerte énfasis en la preparación de la mano de obra para los futuros desafíos y necesidades del mercado laboral ha llevado a prestar una atención excesiva a la cualificación (Biesta, 2015b; Biesta, 2010). Considerando la supuesta falta de relevancia de la asignatura de Música en el panorama educativo, combinada con las ya mencionadas fuertes influencias de las estructuras conservadoras en la formación de los profesores de música, se podría argumentar que dicha formación está más centrada en la socialización que en la

cualificación. Bowman (2007) describe la dinámica de esta socialización como un proceso circular, a partir de una cierta comprensión de la música:

1) Comenzar con una comprensión de la música derivada de y bien adaptada a un modo particular de compromiso y práctica musical. 2) Elaborar una definición de musicalidad derivada de sus principios básicos y demostrable principalmente en instrumentos que han evolucionado a su servicio. 3) Privilegiar los planes de estudio y las pedagogías que sirven para nutrir ese tipo de musicalidad. 4) Seleccionar a los estudiantes para estudios avanzados sobre la base de criterios que se adapten bien a estas modalidades de práctica. 5) Contratar personal docente para que sirva a las necesidades e intereses de dichos estudiantes. 6) Evaluar el éxito en la medida en que se preservan las normas y los valores de esa tradición y sus convenciones. (p. 116)

Esta circularidad consolidará y reproducirá inevitablemente las similitudes y acuerdos ya existentes dentro de los sistemas educativos, complicando así los desacuerdos y la reflexión crítica necesaria para que se produzcan los procesos de subjetivación.

Como sostiene Biesta, toda educación será una mezcla de las tres dimensiones: «La verdadera cuestión no es si debemos optar por la cualificación, la socialización o la subjetivación, sino qué combinación particular consideramos deseable y justificable» (Biesta, 2010, 5). Así, una «buena» formación de profesores de música debe desarrollarse desde la perspectiva de Biesta a lo largo de los tres ámbitos de la educación. Por lo tanto, una buena formación de profesores de música debe preparar y capacitar a los estudiantes para el trabajo de profesor de música, socializarlos en las tradiciones de educación musical existentes, así como permitirles liberarse de las mismas tradiciones y desarrollar la independencia, el juicio y la sabiduría: «Lo que deberíamos buscar en la formación del profesorado es una especie de virtuosismo a la hora de hacer juicios sabios sobre la educación» (Biesta, 2013, 134).

Sin embargo, las preguntas sobre el propósito de la formación de los profesores de música se refieren a los fundamentos y la justificación de la educación musical. Dentro de la educación musical existe una tensión inherente entre

música y educación, y entre interpretación y enseñanza (Pellegrino, 2009). Este doble núcleo de la educación musical podría dificultar la comprensión conjunta de la finalidad de la preparación de los profesores, es decir, lo que podría y debería ser la formación de los profesores en el ámbito de la educación musical. El doble núcleo de la educación musical podría influir aún más en los modelos de enseñanza y en las identidades de los profesores (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010) y, por lo tanto, también en la agencia docente.

5. Los profesores de música en formación como agentes potenciales de cambio

Como se desprende de lo anterior, una buena formación de los profesores de música debe permitir a sus alumnos hacer más cosas diferentes que las que han hecho otros antes, abriéndose así a los cambios. Esta capacidad de acción descrita en relación con la subjetivación está obviamente relacionada con la agencia docente y, por lo tanto, también con el docente como posible agente de cambio. Sin embargo, los dos conceptos (agencia y subjetivación) no son sinónimos. La agencia docente denota una capacidad para actuar; sin embargo, el concepto en sí mismo no dice nada sobre su propósito o dirección. En principio, la agencia de maestros podría estar conectada a los tres propósitos educativos mencionados. La subjetivación, sin embargo, es, de los tres propósitos educativos el que, filosóficamente hablando, está más directamente dirigido hacia el futuro y, por lo tanto, por extensión, relacionado con el cambio.

Mientras que los propósitos de la cualificación y la socialización son bastante fáciles de transferir al ámbito de la formación de profesores de música, el concepto de subjetivación es más impreciso. ¿Cómo surge un tema?, ¿cómo podemos saber si la formación de los profesores de música permite o no la subjetivación?, ¿la subjetivación implica debates y debates en el aula de música?, ¿podría existir la subjetivación sobre todo como un potencial de cambio futuro y latente y, por lo tanto, los profesores de música en formación podrían funcionar como futuros agentes de cambio?

La subjetivación, en este contexto, podría entenderse como profesores en formación «que entran en presencia en un mundo social e intersubjetivo» (Biesta, 2005, 62) junto con otros que son diferentes a ellos. Biesta sugiere que la educación debería animar a los estudiantes a mostrar quiénes son y dónde se encuentran. Por lo tanto, desde esta perspectiva, los maestros en formación deben ser confrontados y desafiados a responder a preguntas como: «¿Qué piensa usted al respecto?» (ibid., 63). Conectando la subjetivación con la agencia, también se podría preguntar: ¿qué podría ser diferente y qué podrías

hacer al respecto? Biesta sugiere que los educadores desafíen y confronten a sus estudiantes en estos asuntos importantes y a veces incómodos. De esta manera, el concepto de subjetivación de Biesta refleja la noción de apertura radical de hooks:

Sabemos que luchamos para ser lo que es difícil, desafiante, duro y sabemos que luchamos para ser lo que complace, deleita y satisface el deseo. Nos transformamos individualmente, colectivamente, al crear un espacio creativo radical que afirma y sostiene nuestra subjetividad, que nos da una nueva ubicación desde la cual articular nuestro sentido del mundo. (hooks, 1989, 23)

Las palabras de hooks son un recordatorio de que existe el riesgo de que las preguntas desafiantes prescritas por Biesta sean simbólicas, a menos que también se anime a los profesores de música a hacer estas preguntas y no solo a los demás, sino también a sus educadores que, de nuevo, deberían estar dispuestos a asumir las consecuencias de esas preguntas y, si es necesario, a cambiar las prácticas, incluso los planes de estudios, dentro de la formación de los profesores de música. Esta interpretación de lo que significa educar para la agencia y para el futuro es desafiante, porque requiere un enfoque de la formación de profesores de música en el que los resultados no se dan de antemano. Biesta, por ejemplo, advierte sobre una pedagogía de causa y efecto que trata de producir resultados educativos. En su lugar, pide una pedagogía del evento que esté orientada hacia lo impredecible (Biesta, 2013). Sin embargo, las posibilidades de cambiar las prácticas y los planes de estudio pueden estar restringidas dentro de los regímenes existentes de responsabilidad y control, en los que los planes de estudio se caracterizan a menudo por resultados de aprendizaje predeterminados con la intención de producir profesores de música «competentes».

Partiendo de la teoría de sistemas, Väkevä, Westerlund e Ilmola-Sheppard (2017) describen varios modelos de educación musical e innovación en los que el papel del profesor se enmarca de forma diferente: un modelo que se ajusta a los modelos de educación orientados a los resultados es un modelo lineal en el que el profesor sostiene el sistema y «es visto como un resultado de la trayectoria profesional, más que como un agente de cambio activo y crítico» (p.

138). Otro modelo incorpora a los docentes como capaces de influir en todas las partes de los sistemas educativos, funcionando, así, como «importantes agentes de cambio que sostienen la estabilidad del sistema, pero que también proporcionan una clave para su transformación y desarrollo» (p. 139).[7] Desde la perspectiva de este último modelo, los profesores tienen la capacidad de moldear e influir activamente en sus circunstancias profesionales. Sin embargo, algunos profesores pueden no estar naturalmente inclinados a cambiar. Como dijo Eisner, los maestros no siempre son propensos al cambio, el cual conecta con restricciones y estructuras rígidas: «Si un ave ha estado en una jaula durante una década y de repente se encuentra con la puerta abierta, no debería ser demasiado sorprendente si el ave no desea salir. Lo familiar es a menudo más cómodo que la incertidumbre de lo desconocido» (Eisner, 1992, 617). Por consiguiente, si los futuros profesores de música deben ser considerados agentes de cambio, sería obviamente una buena idea anticipar su futura agencia de profesores de música durante la preparación de los profesores.

Sin embargo, las preguntas sobre el propósito de la formación de los profesores de música se refieren a los fundamentos y la justificación de la educación musical. Dentro de la educación musical existe una tensión inherente entre música y educación, y entre interpretación y enseñanza (Pellegrino, 2009). Este doble núcleo de la educación musical podría dificultar la comprensión conjunta de la finalidad de la preparación de los profesores, es decir, lo que podría y debería ser la formación de los profesores en el ámbito de la educación musical. El doble núcleo de la educación musical podría influir aún más en los modelos de enseñanza y en las identidades de los profesores (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010) y, por lo tanto, también en la agencia docente.

6. Observaciones finales

En este capítulo he argumentado que hay una necesidad de cambios curriculares en los que la música se abra a temas educativos, culturales y sociales más amplios. La música siempre ha estado conectada a diferentes aspectos de la vida humana y, por lo tanto, no debe divorciarse de su contexto más amplio:

La música está interconectada con otros aspectos de la vida, la educación se ocupa de la variedad de aspectos de la vida humana y la cultura, y la educación musical está interconectada con otros aspectos de la educación. (Jorgensen, 2007, 173)

Estos temas más amplios son cruciales a la hora de discutir cómo abordar los cambios en los planes de estudios y las prácticas de educación musical. Para situar la educación musical (ya sea la música en las escuelas o la formación de profesores de música) dentro de un contexto educativo, cultural y social más amplio también es necesario contrarrestar la ya mencionada «ingenuidad terminal» (Hess, 2018; Vaugeois, 2013) de la educación musical, en la que se ignoran los problemas globales, los problemas mundiales, los acontecimientos mundiales y las instituciones y estructuras sociales que rodean la educación musical y la formación de profesores de música. Participar en la sociedad no es neoliberal, es una obligación moral para la formación de los profesores de música para «contribuir a la formación de un futuro mejor para los pueblos de todo el mundo» (Johansen, 2012, 219). Para que la música ocupe el lugar que le corresponde en los planes de estudio y en la formación de docentes, los educadores no pueden ignorar las dimensiones sociopolíticas, las dimensiones contextuales ni el mandato social de la formación de docentes de música. En última instancia, se trata de cuestiones democráticas y políticas que deben ser abordadas por los profesores de música, los que están en periodo de formación y sus educadores.

También he argumentado que los profesores de música en formación podrían funcionar como agentes de cambio curricular, y que la formación de profesores de música puede desempeñar un papel importante en dicho cambio ayudando a los estudiantes a desarrollar una agencia de profesores de música. Esto no debe entenderse como la formación inicial del profesorado de música para efectuar cambios, sino más bien para permitir que los futuros profesores de música influyan en sus circunstancias profesionales y tomen el control de ellas. Una pregunta pertinente para la formación de los profesores de música es, pues, si contribuye a abrir un espacio de acción en el que los profesores de música que se encuentran en la fase previa a ejercer sus funciones como tales experimentan que sus voces son escuchadas, que tienen la capacidad de actuar y, por lo tanto, la oportunidad de influir en su educación y en el mundo y, por lo tanto, es posible que provoquen cambios en su futura labor como profesores de música.

7. Referencias bibliográficas

Allsup, R. E. (2012). Music education and human flourishing: A meditation on democratic origins. British Journal of Music Education, 29 (2), 171-179.

Allsup, R. E. (2016). Remixing the Classroom. Bloomington: Indiana University Press.

Aróstegui, J. L. y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. Profesorado: Revista de curriculum y formacion del profesorado, 14 (2), 179-189.

Bellanca, J. y Brandt, R. (2010). Rethinking 21st Century Skills: How Students Learn. Bloomington: Solution Tree.

Benedict, C. (2015). What do we think we know? En: Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. y Woordford, P. (ed.). The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education (pp. 257-271). Nueva York: OUP.

Biesta, G. (2005). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. Nordisk Pedagogik, 25, 54-66.

Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Boulder: Paradigm.

Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence, or wisdom? Research on Steiner Education, 3 (1), 8-21.

Biesta, G. (2013). The beautiful risk of education. Londres: Paradigm.

Biesta, G. (2015a). Teaching, teacher education and the humanities: Reconsidering education as a «Geisteswissenschaft». Educational Theory, 65 (6), 665-679.

Biesta, G. (2015b). What is Education for? On Good Education,Teacher Judgement, and Educational Professionalism. European Journal of Education, 50 (1), 75-87.

Biesta, G. (2016). Improving education through research? From effectiveness, causality and technology to purpose, complexity an culture. Policy Futures in Education, 14 (2), 194-210.

Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21 (6), 624-640.

Biesta, G. y Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. Studies in the Education of Adults, 39 (2), 132-149.

Bowman, W. (2007). Who is the «We»? Rethinking Professionalism in Music Education. Action, Criticism and Theory for Music Education, 6 (4), 109-131.

Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21 (6), 700-719.

Burnard, P. (2013). Problematizing what Counts as Knowledge and the Production of Knowledges in Music. En: Georgii-Hemming, E., Burnard, P. y Holgersen, S. E. Professional Knowledge in Music Teacher Education (pp. 97-108). Farnham: Ashgate.

Christophersen, C. y Gullberg, A.-K. (2017). Popular music education, participation and democracy: Some Nordic perspectives. En: Smith, G. D., Moir, Z., Brennan, M., Kirkman, P. y Rambarran, S. (eds.). The Routledge Research Companion to Popular Music Education (pp. 425-437). Abingdon: Routledge.

Cochran-Smith, M. (2006). Teacher education and the need for public intellectuals. New Educator, 2 (3), 181-206.

Eisner, E. (1992). Educational Reform and the Ecology of Schooling. Teachers College Record, 93 (4), 610-627.

Georgii-Hemming, E. y Westvall, M. (2010). Teaching music in our time: Student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. Music Education Research, 12 (4), 353-367.

Griffin, P., Care, E. y McGaw, B. (2011). The changing role of education and schools. En: Griffin, P., McGaw, B. y Care, E. Assessment and Teaching of 21st Century Skills (pp. 1-15). Londres y Nueva York: Springer.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). The fourth way. Thousand Oaks: Corwin.

Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J., Beijaard, D. y Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. Teachers and Teaching, 21 (6), 681-699.

Hess, J. (2018). Equity and Music Education: Euphemisms, Terminal Naivety, and Whiteness. Action, Criticism, and Theory of Music Education, 16 (3), 15-47.

Holdhus, K. y Espeland, M. (2017). Music in future Nordic schooling. The potential of the relational turn. European Journal of Philosophy in Arts Education, 2 (2), 84-117.

hooks, b. (1989). Choosing the margin as a space of radical openness. The Journal of Cinema and Media, 36, 15-23.

Horsley, S. (2015). Facing the music: Pursuing social justice through music education in a neoliberal world. En: Benedict, C. S., Spruce, G. y Woodford, P. (ed.). The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education (pp. 62-77). Nueva York: OUP.

Johansen, G. (2012). Why should music teacher educators pay attention to the global crises of economy and climate? En: Danielsen, B. Å. y Johansen, G. (ed.). Educating music teachers in the new millennium. Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a research and development project. NMH-publikasjoner 2012/7 (pp. 219-231). Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Jorgensen, E. (2003). Transforming music education. Bloomington: Indiana University.

Jorgensen, E. (2007). Concerning justice and music education. Music Education Research, 9 (2), 169-189.

Kanellopoulos, P. A. (2015). Musical creaticity and «the police». En: Benedict,

C., Schmidt, P., Spruce, G. y Woodford, P. The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education (pp. 318-339). Nueva York: OUP.

Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. Research Studies in Music Education, 33 (2), 107-232.

Kingsbury, H. (1998). Music, talent and performance. a conservatory cultural system. Philadelphia: Temple University.

Mundy, K., Green, A., Lingard, B. y Verger, A. (2016). The Handbook of Global Education Policy. Chichester: John Wiley & Sons.

NOU 2014:7. Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag. Oslo: Deprtementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.

NOU 2015:8. Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser. Oslo: Departementenes sikkerthets- og serviceorganisasjon.

Parkinson, T. y Smith, G. D. (2015). Towards an epistemology of authenticity in higher popular music education. Action, Criticism, and Theory for Music Education, 14 (1), 93-127.

Pellegrino, K. (2009). Connections between performer and teacher identities in music teachers: Setting and agenda for research. Journal of Music Teacher Education, 19 (1), 39-55.

Pio, F. (2017). The music teacher as a cultural figure: A cautionary note on globalized learning as part of a technical conception of education. Philosophy of Music Education Review, 25 (1), 23-45.

Prest, A. (2013). The corporatization of schooling and its effects on the state of music education: A critical Deweyan perspective. Action, Criticism and Theory for Music Education, 12 (3), 31-44.

Priestley, M., Biesta, G. y Robinson, S. (2015). Teacher agency: An ecological approach. Londres: Bloomsbory.

Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. y Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. Curriculum

inquiry, 42 (2), 191-214.

Rusinek, G. y Aróstegui, J. L. (2015). Eduational policy reforms and the politics of music teacher education. En: Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. y Woodford, P. (ed.). The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education (pp. 78-90). Nueva York: OUP.

Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. Journal of Educational Change, 12, 173-185.

Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. En: Mundy, K., Green, A., Lingard, B. y Verger, A. (ed.). The Handbook of Global Education Policy (pp. 128-144). Chichester: John Wileya & Sons.

Sellar, S. y Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. Journal of Education Policy, 28 (5), 710-725.

Sætre, J. H. (2014). Preparing generalist student teachers to teach music. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Trilling, B. y Fadel, C. (2009). 21st Century skills: Learning for life in our times. San Francisco: Jossey-Bass.

Varkøy, Ø. (2015). The intrinsic value of musical experience. A rethinking: Why and How?. En: Pio, F. y Varkøy, Ø. Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations (pp. 45-60). Dordrecth: Springer.

Varkøy, Ø. (2017). Perspectives on uniformity, sameness, and homogeneity and proclamations of pluralism, Diversity, and heterogeneity. Philosophy of Music Education Review, 25 (1), 4-9.

Vaugeois, L. C. (2013). Colonization and the institutionalization of hierarchies of the human through music education: Studies in the education of feeling [tesis doctoral]. Universidad de Toronto, Toronto.

Väkevä, L., Westerlund, H. e Ilmola-Sheppard, L. (2017). Social innovations in music education: Creating institutional resilience for increasing social justice. Action, Criticism, and Theory for Music Education, 16 (3), 129-147.

Winner, E., Goldstein, T. R. y Vincent-Lacrin, S. (2013). Art for Art’s Sake? The Impact of Arts Education. París: OECD Publishing.

Woodford, P. (2016). Confronting innocence: Democracy, music education and the neoliberal «manipulated» man. En: DeLorenzo, L. C. (ed.). Giving Voice to Democracy in Music Education: Diversity and Social Justice (pp. 51-64). Nueva York: Routledge.

Wright, R. (2015). Music sducation and social reproduction. En: Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. y Woodford, P. (eds.). The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education (pp. 340-356). Nueva York: OUP.

4. La traducción de este capítulo ha sido a cargo de Antonio Fernández-Jiménez.

5. Esta distinción equivale a la distinción de Hargreaves (2000) entre una concepción posprofesional y una posmoderna del profesionalismo docente, en la que la primera denota una situación en la que el profesional se rige por la política, mientras que la segunda denota un profesional que es activo y autónomo.

6. Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010) afirman encontrar ejemplos de una relación razonablemente equilibrada entre el contenido musical y las perspectivas educativas dentro de la educación musical europea (especialmente en Suecia y Finlandia), más que en los países latinoamericanos, donde existe un énfasis particular en el contenido musical.

7. El tercer modelo añade un hecho catalizador.

3

El eslabón perdido: reivindicando la política como elemento central del cambio en la formación de docentes

[8]

PATRICK SCHMIDT

Universidad de Ontario Occidental (Canadá)

La educación en general y la educación de los docentes en particular se enfrentan a realidades desafiantes en la actualidad. Las perspectivas conceptuales e integradoras sobre la formación de docentes siguen presionándonos para encontrar nuevas formas de llevar la reflexividad a las aulas, al tiempo que se proporciona a los maestros noveles y en formación una experiencia práctica significativa (Cochran-Smith, 2005; Darling-Hammond y Bransford, 2005). La investigación también ha defendido las nociones de «graduados multicompetentes» (Yorke, 2006), afirmando que las «habilidades de nivel inicial» son lamentablemente inadecuadas hoy en día (Schmidt y Benedict, 2014), en coincidencia con el hecho de que los profesores, en particular los que trabajan en campos creativos como las artes y la música, estarán «realizando un trabajo menos centrado en la resolución rutinaria de problemas y más centrado en las nuevas relaciones sociales y en los nuevos retos» (McWilliam, 2009, 284).

Craig (2009) sugiere que, si buscamos maestros que sirvan como administradores de iniciativas educativas, entonces necesitamos encontrar maneras más atractivas y efectivas de apoyar y potenciar sus capacidades para

liderar y aprender de maneras diversas y equitativas. Cuando los profesores representan el «nexo de la investigación», su trabajo dentro de las escuelas se vuelve más útil y se involucran más en el cambio, tanto dentro como fuera del aula. La investigación en educación musical ha planteado áreas de cambio en la preparación de los profesores con llamadas a: 1) centrar más atención en la capacidad de los maestros para desarrollar planes de estudio dentro de la política curricular establecida (Schmidt, 2017; Barrett, 2006); 2) desarrollar una cultura de evaluación inclusiva (Brophy, 2007); 3) fomentar el crecimiento de las disposiciones críticas (O'Toole, 2003); 4) desarrollar la capacidad de hacer coincidir la elección del contenido con las representaciones sociales, culturales, raciales y de género en los contextos de las aulas (Flores y Day, 2006; Geertz, 1976; Green, 2002; McCarthy et al., 2003). Por lo tanto, es de particular importancia para la educación artística y, específicamente, para la educación musical, descubrir si los cambios en las políticas están facilitando la preparación de los maestros (Parks y Powell, 2015), al tiempo que fomentan prácticas que sean reflexivas y se centren en necesidades concretas y en la experiencia de múltiples comunidades como, por ejemplo, las que se encuentran entre las realidades urbanas y las rurales, o las de las minorías o las comunidades subrepresentadas que, sin embargo, tienen una cultura musical vibrante (Allison, 2013; Burton, 2011; Schmidt, 2013). A continuación sostendré que esto también debería implicar un replanteamiento de lo que significa el liderazgo docente y cómo el liderazgo debe tener una comprensión más amplia de las políticas, incluido un nivel básico de formación/educación en el pensamiento político.

En lo que sigue, empiezo colocando el reto del cambio en la educación musical dentro de un entorno más amplio y macro, argumentando que el pensamiento atomístico ha limitado históricamente nuestros esfuerzos. Seguidamente, traigo el desafío a mi contexto local y ofrezco una visión de los retos actuales de la formación de docentes en Ontario, Canadá. Posteriormente sostendré que la acción política como disposición de los profesores también debería ir acompañada de una investigación sobre la educación musical comprometida con análisis de políticas innovadoras, diversas y comunicativamente adecuadas. Por último, apuntaré por qué y cómo el pensamiento y la acción política pueden convertirse en una práctica profesional integrada en nuestro campo.

1. Trabajando localmente, pero alineándonos con las tendencias más globales

Los debates sobre cómo hacer frente a los desafíos persistentes en los distintos campos de la educación se vuelven cada vez más desconcertantes y urgentes cuando los consideramos a la luz de los contextos sociales más amplios. El informe de la Unesco de 2015 Repensar la educación: ¿Hacia un bien común mundial?, por ejemplo, reserva un espacio significativo para un debate sobre los desafíos de la política a los que se enfrentan los sistemas educativos en todo el mundo. Recuerda al liderazgo de la comunidad política y ejerce una presión renovada sobre el hecho de que los desafíos educativos son importantes, ya que tienen un impacto significativo en la sociedad y abarcan desde parámetros culturales y económicos hasta parámetros de bienestar. La creciente complejidad de las directrices políticas, en particular por las diferencias que presentan los distintos contextos, ocupa un lugar central en los temores de la Unesco. Imagínese, por ejemplo, que la promulgación de políticas educativas en Brasil es drásticamente diferente a la de Estados Unidos, pero también lo son en Massachusetts o en Mississippi, o entre los suburbios prósperos y las áreas rurales o núcleos urbanos económicamente segregados.[9] El dilema al que nos enfrentamos, entonces, es que, si bien necesitamos eficiencias, los procesos de implementación y promulgación de políticas, que son singulares y se adaptan a todos, a menudo se sobrepasan y distorsionan sus intenciones iniciales (declaradas). Al establecer las políticas como un proceso no local de obligado cumplimiento, a menudo generan resistencia y alienación, y por lo tanto han generado históricamente nuevas ineficiencias y resultados imprevistos.

Una expresión de este fenómeno podría observarse en toda la política educativa de América del Norte, especialmente desde principios de la década iniciada en el año 2000, en donde la noción de responsabilidad de los docentes es un ejemplo perfecto. Al mismo tiempo que los maestros experimentan mayores exigencias en cuanto a sus habilidades y disposiciones, su autonomía ha disminuido, sus salarios se han reducido y su posición social se ha erosionado. En estos momentos, en los Estados Unidos, esto está claramente representado en términos

de desprofesionalización (disminución del apoyo al desarrollo profesional en medio de la intensificación), así como en términos de desigualdad significativa entre los campos y dentro de ellos. Las condiciones laborales de los docentes no solo son significativamente distintas de las de otras profesiones (podría decirse que los docentes se han convertido en funcionarios públicos de bajo nivel, en lugar de profesionales),[10] sino que también experimentan una gran disparidad según el lugar en que trabajan. Dada la naturaleza de la distribución socioeconómica en los EE. UU., se ha sabido durante décadas que a los maestros de los barrios acomodados, en promedio, se les paga mucho mejor que a los de los centros urbanos (con un costo de vida similar). Este tipo de fenómeno está experimentando ahora un nuevo tipo de efecto de economía política en virtud del cual los maestros de estados como Arizona, Oklahoma o Virginia Occidental (que han apoyado la política conservadora y reducido las inversiones en educación) no solo han visto reducir sus salarios entre un 12 % y un 15 % en la última década,[11] sino que se encuentran ganando hasta un 30 % menos que sus colegas de otros estados, tales como Massachussets, California o Connecticut.[12] Y, si estas no son tendencias globales, ciertamente están muy extendidas. Así, en Brasil, las desigualdades geográficas son aún mayores, y la dualidad del sistema escolar, organizado en torno a estructuras y políticas municipales o estatales, genera una gran variabilidad en la educación musical dentro de las ciudades, como señala Figueiredo (2017). La preocupación por el declive y las desigualdades en la música también se pone de manifiesto en trabajos como los de Aróstegui (2016) en España, Fautley (2017) en Inglaterra, y en el trabajo actual dirigido por Westerlund en Finlandia (véase Arts Equal, http://www.artsequal.fi/home), entre otros.

En un entorno político de este tipo no es inusual que los educadores, incluidos los profesores de música, se encuentren en una posición de «ciudadanía comprometida» (Henderson y Forbat, 2002), en la que los requisitos de rendición de cuentas son altos, pero las estructuras de apoyo para la formación y el desarrollo profesional son mediocres; no abordan las necesidades específicas de la disciplina y no se comprometen con el liderazgo crítico y el crecimiento profesional (Horsley, 2009; Schmidt y Robbins, 2011). En mi opinión, esto significa que los diferentes campos educativos se enfrentan hoy a un imperativo claro que requiere una realineación curricular y programática entre las complejidades profesionales y laborales. Desde mi punto de vista, es fundamental contar con una investigación más sólida orientada a la formulación de políticas que sirva de base para la planificación estratégica y apoye la reconfiguración de la formación de docentes en el próximo decenio. Pero lo más

importante es que la educación musical como disciplina se permitiría comprender mejor las brechas persistentes entre los esfuerzos de las políticas y sus resultados reales, tal como se experimentan donde más importa: en nuestras comunidades y escuelas. En este capítulo sugiero que el pensamiento y la práctica política pueden convertirse en un elemento importante de canalización para tal desafío, particularmente en el fortalecimiento de los esfuerzos locales en red, por ejemplo, centrándose en los cambios organizativos y prácticos que una disciplina como la educación musical puede adoptar.

En la siguiente sección vuelvo a referirme a un contexto más local, destacando un cambio de política específico y articulando cómo proyectos de investigación similares a los que estoy desarrollando pueden aproximar nuestro campo a un pensamiento político útil y a una acción política potencial a nivel de base.

2. El caso de Ontario (Canadá)

Ontario presenta una mezcla interesante y muestra tanto similitudes como distinciones en relación con la realidad estadounidense. Si bien la enseñanza conserva un estatus relativamente alto dentro de Canadá y los maestros de Ontario están relativamente bien remunerados, las oportunidades de empleo han disminuido considerablemente en los últimos 10 o 15 años (con importantes cambios geográficos en las zonas rurales y urbanas) y, con ello, también ha disminuido su autonomía. Aunque un análisis completo no es posible aquí, a continuación, discutiré cómo las decisiones de orientación económica tomadas por las partes interesadas han conducido a una mayor intensificación de la mano de obra (Ball, 2009) y las prácticas de contratación en las que las calificaciones específicas de las disciplinas se hicieron secundarias se han vuelto más prevalentes. Todo esto con un impacto perjudicial, particularmente en cuestiones como la música.

En respuesta a la política generada en 2015 por el Ministerio de Educación de Ontario y el Ontario College of Teachers (OCT), las Facultades de Educación de Ontario se vieron obligadas a ampliar sus títulos de Grado en Educación de dos semestres cuatro.[13] Tanto el PTU –el organismo institucional provincial que acredita a las instituciones de formación de docentes– como el Ministerio de Educación declararon que duplicar la duración de la titulación de Educación de Ontario aumentaría la eficacia, la preparación y la empleabilidad de los docentes. Esto significaba que para convertirse en profesor de música –o en cualquier otro tipo de profesor en Ontario– los profesionales jóvenes tienen que completar un título de cuatro años en su área (Grado en Música, por ejemplo) y luego otro de dos años, en Educación. Esto hace de la certificación de maestros un proceso de seis años en la provincia más grande de Canadá.

La investigación preliminar de la OCT (2014a) parece indicar que los profesores que se gradúan de los programas de Grado en Educación de dos semestres creen que una experiencia docente más práctica los prepararía mejor para entrar en las aulas de Ontario. El PTU y el Ministerio de Educación de Ontario también declararon que el contenido académico de la titulación de grado en educación

debía actualizarse a fin de abordar mejor el entorno cultural actual y que el cambio a un programa de Grado en Educación de cuatro semestres aumentaría las perspectivas inmediatas de empleo a tiempo completo de los nuevos profesores (Ministerio de Educación de Ontario, 2013a; 2013b; Ontario College of Teachers, 2014a; 2014b).

Sin embargo, los datos en los que se basó este cambio de política no abordan las necesidades ni la formación de los profesores de artes o de música. De hecho, el Ministerio y los PTU nunca han recopilado datos relacionados con la formación de los profesores de música, y en Canadá no se dispone de ningún análisis sobre si los recientes cambios en las políticas han facilitado la preparación de los profesores de música (Parks y Powell, 2015). Además, en todo el contexto canadiense se dispone de muy poca investigación que se centre en la transición de los nuevos profesores de la universidad al empleo (Roulston, Legette y Womack, 2005). Por lo tanto, se carece de investigación sobre la preparación de los profesores de música en Canadá, independientemente de los numerosos llamamientos para documentar las prácticas de formación y la preparación de los profesores de música en general y en Ontario en particular (Aróstegui, 2011; Fitzpatrick, 2013; Georgii-Hemming, Burnard y Holgersen, 2013; Hope, 2007; Horsley, 2014; Schmidt y Robbins, 2011). Como Ontario es la provincia más poblada de Canadá, con una representación significativa de diversos contextos institucionales involucrados en la preparación de los profesores, sirve como un estudio de caso adecuado para la evaluación del impacto de políticas similares sobre la población de profesores de música canadienses y las comunidades escolares en las que trabajan. Sabemos por Ball (2009) que «los discursos políticos sirven para privilegiar ciertas ideas y temas y para excluir a otros» (p. 5). La actual ausencia de datos sistemáticos de investigación en los PTU centrados en las artes en general y en la música en particular, así como la falta general de investigación y análisis de políticas en estas subáreas de la educación solo pueden conducir a una falta de confianza evaluativa sobre los efectos que tendrán y están teniendo las políticas actualmente en curso.

La falta de pruebas de la eficacia de las políticas de formación de los profesores de música también tiene repercusiones en la forma en que estos son responsables de su trabajo una vez contratados. Podría decirse que la preparación adecuada de los maestros en activo tiene implicaciones a largo plazo para el éxito del profesorado en ejercicio. Según Cohen y Goldhaber (2016), «mejorar la evaluación de los docentes es una de las cuestiones de política educativa contemporánea más apremiante y controvertida» (p. 378). Si bien las políticas

destinadas a verificar la calidad del trabajo de los docentes en servicio están adquiriendo cada vez mayor alcance y trascendencia (Coburn et al., 2016), la aplicación de políticas destinadas a ampliar las cualificaciones de los docentes en servicio, en particular las relacionadas con la preparación de los docentes, a menudo se transfieren a las Facultades de Educación sin el apoyo adecuado y se aplican en un vacío analítico cercano, una realidad que es muy pronunciada en las artes y la música (Allison, 2013; NAEA, 2009). Como consecuencia, los desajustes entre las intenciones de las políticas de servicio, sus efectos reales y las necesidades de los distritos electorales dentro de las escuelas no se abordan (Mead et al., 2012). Esta brecha en la investigación tipifica la tensión que se experimenta actualmente en la profesión docente en su conjunto, pero amplificada en las artes y la música, dada la reciente desorientación de la atención y los recursos hacia las disciplinas STEM alineadas con los principios generales de dos décadas de políticas neoliberales (Aróstegui, 2016; Shaw, 2016; Cohen-Vogel, 2005).

De hecho, se puede argumentar que Ontario, la provincia más grande y posiblemente más próspera de Canadá, podría estar experimentando las primeras etapas de la desaparición de facto de las artes y la música como una asignatura curricular común dentro de sus escuelas. Las consecuencias imprevistas del aumento del costo de la acreditación y de las demandas académicas, las prácticas de contratación con poca visión de futuro, junto con el aumento de la oferta de música y arte por parte de profesores poco cualificados, parecen estar creando las condiciones perfectas para lo que Ball et al. (2011) han llamado la desprofesionalización del educador musical. Si las tendencias actuales son una indicación, dentro de una década, la oportunidad de una educación en artes y música se reducirá significativamente y podría sencillamente no estar disponible para los estudiantes de Ontario en ciertas áreas geográficas.

Uno de nuestros proyectos de investigación actuales está dirigido a comprender la «preparación» de los profesores de música en este contexto. Además de este objetivo, también queremos documentar las perspectivas de empleo de los recién graduados (entre quienes finalizaron hace 1-5 años por un lado, y 6-10, por otro), y empezar a entender la contratación y asignación de profesores de música en tres consejos escolares de Ontario y su impacto en el número de profesores de música cualificados que imparten clases de música, lo que estudiaremos a partir de datos provenientes de una investigación actualmente en curso[14] y compuesto por una encuesta, análisis de documentos y datos cualitativos basados en entrevistas y grupos focales con participantes de tres juntas geográficamente

distintas en Ontario formarán el proyecto. Siguiendo el enfoque de Stake (2005) para el análisis de estudios multicasos, proporcionaremos tres estudios de caso sobre políticas y prácticas de formación de profesores de música en tres lugares de Ontario (urbano, suburbano y rural).

Los primeros resultados muestran un desajuste entre la planificación y la aplicación de los cambios en la estructura de la formación de docentes. Es crítico el hecho de que, dos años después del cambio de política, los programas de preparación de los maestros muestran una variación de diseño limitada, a menudo simplemente ampliando las experiencias de campo y fallando en la reestructuración de los programas y los compromisos de aprendizaje de los estudiantes basados en una reinterpretación del programa. Mientras que la política de 2015 requería que los programas duplicaran básicamente la cantidad de tiempo que tenían para preparar a los maestros, la mayoría de los programas simplemente ampliaron las horas de contacto, sin rediseñar el plan de estudios y no parecían haber abordado el desafío de actualizar los programas para abordar mejor el entorno cultural actual. Aun estando en una primera etapa del análisis de los datos, parece que la eficiencia y la economía han estado en el centro de los cambios. De hecho, el aumento de la presencialidad en las aulas ha llevado a la presión sobre los recursos, y eso ha conducido al aumento del número de alumnos por clase, a la disminución de la supervisión y a la racionalización de la oferta de planes de estudios de formación del profesorado de música.

Si bien la reforma tenía por objeto «aumentar la eficacia, la preparación y la empleabilidad de los docentes», solo estos últimos parecen haber experimentado un impacto «positivo. En el momento del cambio de política, Ontario estaba experimentando una sobreabundancia significativa de maestros; los maestros que se graduaban podían esperar hasta cinco años en la bolsa de interinos antes de que se les ofreciera un empleo a tiempo completo. Un informe del 2017 de los PTU proyecta ahora que una nueva reducción drástica del número de nuevos profesores con licencia en 2016 acelerará las mejoras en los resultados laborales entre los profesores que comienzan su carrera en Ontario. No es de extrañar que la carga de trabajo de un proceso de certificación de maestros de seis años haya desanimado a muchos a entrar en la profesión, mejorando así las oportunidades de empleo para aquellos que decidieron invertir tiempo y dinero. Por todo ello, no sería apresurado plantear la preocupación de que una política aparentemente orientada al desarrollo y mejoramiento de la calidad docente haya operado de facto, dentro de un parámetro neoliberal, la función de promover una corrección del mercado laboral.

3. El profesor de música como un nuevo tipo de defensor de la política

A pesar de todo, y quizás a causa de los desafíos políticos presentados anteriormente, estoy más convencido de que un compromiso más fuerte con las consideraciones políticas es importante (o debería serlo) en el campo de la enseñanza, particularmente en la educación musical. Me gustaría sugerir que si nosotros, como educadores musicales y formadores de docentes, queremos contribuir a los problemas antes mencionados y ayudar a buscar las soluciones que el informe de la Unesco sugiere que son necesarias, debemos reconstruir y reivindicar nuestro papel como actores y pensadores políticos. La estructura de la economía política, que se ha arraigado profundamente en la práctica educativa, debe ser atendida con mayor conciencia y preparación desde el ámbito de la educación. Para los docentes, la cuestión de convertirse en expertos en política es una cuestión de supervivencia.

La buena noticia es que hay muchas maneras de hacerlo y también una creciente literatura que puede ayudarnos en estos asuntos. Sostengo que un punto de partida importante es repensar cómo entendemos la política y cómo nos involucramos en ella en nuestras prácticas cotidianas. He argumentado en otra parte (Schmidt, 2015; 2017) que la cuestión de la política debe ser valorada por los educadores, ya que se trata de una cuestión relacionada con la investigación y el cambio. La política no consiste simplemente en resolver problemas, sino en enfrentarse a ellos. El objetivo de la política es convocar opiniones, establecer debates y directrices, comprender la forma de promulgar las ideas propuestas y hacer un seguimiento de los resultados de su aplicación. Entendida en estos términos, al lidiar con los problemas de manera continua y adaptable, la política está familiarizada con las ideas más significativas de la enseñanza: en primer lugar, que la investigación debe liderar la argumentación y la acción y, en segundo lugar, que las oportunidades de cambio deben considerarse constantemente en relación con los contextos y las necesidades locales, a causa de las cambiantes condiciones culturales, sociales, ideológicas, tecnológicas, psicológicas y personales en las que tiene lugar el aprendizaje.

En la práctica, Forester (2006) ofrece una forma interesante de enfocar la política de nuevo. Vincula la escucha crítica y las entrevistas con la formulación de políticas, situándolas como la clave de un enfoque cotidiano de la acción política. Su trabajo parte de la premisa de que «para descubrir lo que podemos hacer eficazmente en entornos políticamente inciertos y fluidos, necesitamos aprender, y para aprender a menudo necesitamos hacer preguntas y escuchar con atención» (p. 124). Si bien esto parece sensato e incluso simplista, Forester argumenta que, cuando los individuos realmente se adhieren a esta idea y proceso, actúan como planificadores de políticas en el sentido más amplio de la palabra «explorando lo que es posible y explorando lo que podemos y no podemos hacer» (ibid.). Es importante observar también cómo una disposición hacia la indagación también implica una disposición hacia la participación activa en las vidas de nuestros programas y entornos de trabajo. Esta es una premisa central de un compromiso con el pensamiento político. Tener tal estado de ánimo podría llevarnos a concebir que nuestro trabajo podría o debería partir de la comprensión de que la mayoría de las realidades de la enseñanza requieren algún nivel de cambio y, en consecuencia, la planificación para el cambio. Esto, a su vez, requiere que los maestros aprendan sus escuelas de «maneras pragmáticas y políticamente astutas», lo que requerirá entrevistas sensibles, como propone Forester. En este sentido, es fundamental adoptar un marco conceptual y darse cuenta de que un cambio en nuestra postura –es decir, cómo contextualizamos nuestro trabajo– puede tener efectos poderosos.

Todo esto puede tener un comienzo pequeño. Considere cómo una simple oportunidad de meditar, sentir y soñar en la formación de profesores de música puede resultar valiosa para que nos comprometamos regularmente con cuestiones como las siguientes: «Si lo hago y así, ¿cuál es el rango probable de futuros posibles?» (Dror, 2006, 91). Estos ejercicios básicos pueden desarrollar una disposición hacia los desafíos de «qué pasaría si» –ayudando a la planificación estratégica y a la toma de decisiones–, pero también pueden ayudar a los profesores de música a considerar el impacto de sus decisiones entre los diferentes grupos. Esta forma de pensar y estas habilidades no se dan por sentadas y deben facilitarse. Se necesita tiempo y esfuerzo para cultivar tales puntos de vista. Esta es la razón por la que la educación superior en particular necesita comprometerse más firmemente con la educación de nuestros futuros (y actuales) educadores musicales en lo que respecta a la «política». La formación del profesorado debe dejar claro que los profesores pueden y deben desempeñar un papel en la acción política en lo que se refiere a sus programas, pero también deben influir en el funcionamiento de los entornos escolares o de su campo en

general. La formación de docentes puede aproximar a los docentes al pensamiento político al infundir en la preparación de los docentes con compromisos de liderazgo, planificación, comunicación, evaluación de las partes interesadas, por nombrar algunos.

Esto es muy importante para los desafíos y oportunidades curriculares dentro de las escuelas. Tomemos, por ejemplo, el nuevo diseño curricular que se está llevando a cabo en la provincia de la Columbia Británica (BC), Canadá. En 2015, el Ministerio de Educación de esta provincia también ordenó la incorporación del conocimiento indígena local y cosmovisiones en todos los planes de estudio rediseñados para 2017-2018 (Ministerio de Educación de Columbia Británica, 2015), indicando cuidadosamente que las escuelas deberían considerar y adoptar «nuevas construcciones para el liderazgo, las prácticas pedagógicas indígenas, las perspectivas y los contenidos aborígenes, y una visión de las mentalidades descolonizadoras» (Ministerio de Educación de la Columbia Británica, 2015, I). Para los educadores musicales esto abre una amplia «gama de futuros posibles», como diría Dror. Pero una promulgación adecuada, crítica y sostenible de estos nuevos objetivos curriculares requerirá que los profesores asuman un papel activo en la formulación de políticas para determinar cómo se pueden representar estas directrices más amplias en la música. Este cambio de énfasis hace más evidentes los problemas a los que se enfrentan las escuelas de música que se centran exclusivamente en las tradiciones artísticas de la música occidental o aquellos programas de preparación de profesores de música que solo ofrecen puntos de vista tradicionalistas de la metodología de enseñanza de la música.

Es fundamental para la educación musical que el pensamiento político no se limite a una visión de la defensa y promoción de esta que esté separada del análisis y, por lo tanto, potencialmente vista como una charla vacía, y también es importante que se promulgue como la obtención de apoyo general a través de posiciones de valor general que, por lo tanto, no solo no puede proporcionar puntos de acción, sino que tampoco puede apuntar a nuestra razón de ser específica vinculada a desafíos, cuestiones y problemas específicos. Una manera de interpretar esto es considerar que una fuerza de trabajo profesional que entienda y pueda articular el valor de su trabajo educativo en relación con temas educativos concretos y contextuales –como evaluación y aprendizaje, inequidad, cómo facilitar el aprendizaje entre pares, clase y su impacto en la toma de decisiones estéticas, análisis crítico de la estructura musical en la producción de canciones– puede ser mucho más significativa que las afirmaciones generales

acerca del «poder de la música» y su valor como compromiso moral con una educación humanista. Aunque un compromiso filosófico/ideológico más amplio es, por supuesto, importante, el vínculo entre el análisis de políticas y la promoción de políticas ha estado claramente ausente en la profesión de la educación musical. Esto es así a nivel institucional (organizaciones nacionales o internacionales, por ejemplo), pero también a nivel de los profesionales individuales (que generalmente no están educados para considerar estos temas).

Esta visión se conecta directamente con el pensamiento político que arma a los profesores con «una demanda centrada en derechos como componente central de la formulación de políticas» (Barton y Armstrong, 2007, 6). Estos objetivos no son utópicos ni forman parte de argumentos deshonestos. Como he argumentado con anterioridad (Schmidt, 2015), en el Reino Unido, tanto el Informe Rose (AA. VV., 2009) como el Cambridge Review (Alexander, 2009) hablan de la necesidad de un mejor equilibrio curricular con respecto a la pertinencia, el aliento y la creatividad, y de la forma en que requieren la voz de los profesores, así como de la supresión activa de las políticas que están desprofesionalizando y fomentando la administración judicial permanente.

Majone (1989) sugiere que «los grandes avances políticos solo son posibles una vez que se ha persuadido a la opinión pública para que acepte nuevas ideas» (p. 35) y es por eso que la plena aceptación y valoración de la educación musical como parte crítica de una educación democrática, financiada con fondos públicos, nunca se materializará plenamente hasta que los propios educadores de música también estén (junto con otros cambios organizativos y estructurales) comprometidos con el pensamiento político; es decir, que estén haciendo el trabajo básico de involucrarse constantemente en la justificación, comunicación y persuasión que esté vinculado y apoyado por un vínculo entre la acción educativa local y la global, y la forma en que su trabajo en la música y, a través de ella, contribuye de forma clara, directa y significativa a ello. El viejo dicho de que los profesores de música cierran sus puertas y hacen lo que quieren no solo no está en sintonía con la política contemporánea, sino que también es internamente contraproducente. Es hora de hacer otra cosa.

4. Políticas, diseño de la investigación y cambio en el campo

Naturalmente, el objetivo no es que la carga del cambio recaiga solo sobre los docentes y los formadores de docentes. Como campo, podemos hacer más para reconocer que parte de los esfuerzos en red deben ser construidos de múltiples maneras. La práctica y el diseño de la investigación y su conexión con la formulación de políticas también son esenciales. La investigación orientada a la política no debería relegarse simplemente al análisis econométrico de grandes conjuntos de datos. Puede aportar contribuciones sólidas y significativas sobre el terreno al entender el análisis de políticas en términos más amplios. Este libro es una importante contribución en esta dirección, al igual que las de un número creciente de estudiosos de la educación musical (Abril y Gault, 2008; Aguilar y Richerme, 2014; Aróstegui, 2011, 2016; Elpus, 2014).

Como ejemplo simple pero apropiado, usaré nuestra investigación actual en Ontario, descrito anteriormente, para ilustrar el punto de entrada a los cambios que estoy sugiriendo. Con el fin de proporcionar un análisis crítico de los cambios de política de 2015 en Ontario, centramos nuestros objetivos de investigación y diseño para explorar la alineación (o falta de ella) entre los objetivos previstos de la política y los esfuerzos de implementación, y las brechas restantes o emergentes que se deben abordar. Nos acercamos a esto desde una postura ecológica y esférica (Schmidt, 2009) observando la visión relacionada con los muchos actores dentro de este contexto político. Nuestro objetivo es contribuir a la investigación orientada a la formulación de políticas en el campo, pero también es importante informar sobre cómo los esfuerzos locales en red de los grupos de interés pueden utilizar la información para actuar en el futuro. El proyecto se desarrolló, por tanto, considerando las formas en que podríamos hablar de la complejidad de la política, comenzando por los distintos intereses de los muchos constituyentes. Esto coloca las consideraciones de la política no como una preocupación secundaria o auxiliar, sino al frente y al centro.

Aquí es central el objetivo más amplio de la investigación sobre la formación que considera las «redes de temas» (Sorensen y Torfing, 2007) a través de la investigación orientada a las políticas en la educación musical, dirigida a una lectura del trabajo político en línea con Stone (2011), quien sostiene que los análisis de las empresas políticas son «argumentos estratégicamente elaborados, diseñados para crear ambigüedades y paradojas y para resolverlas en una dirección particular» (p. 7). Para ello, nuestro proyecto fue diseñado con cuatro objetivos principales, que se pueden identificar en los siguientes puntos:

• Este estudio proporcionará un análisis de los nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y entendimientos que potencialmente se están desarrollando como parte de los cambios de política de 2015.

• Los resultados de este estudio pueden mejorar la comprensión de su práctica, generar la capacidad de evaluar comparativamente el cambio curricular, y considerar estratégicamente una mayor y futura adaptación programática.

• El estudio tiene por objeto facilitar una comprensión más clara del impacto de las políticas y de las prácticas de aplicación de las políticas que apoyan la preparación de los docentes en el éxito de estos en la promoción del aprendizaje de la música.

• Por último, la «visión del participante» proporcionará información clara y de amplio alcance a los organismos gubernamentales sobre la forma en que se imparte y apoya actualmente la educación musical en las escuelas primarias y secundarias.

Los tres primeros objetivos están dirigidos a colectivos, es decir, distritos y universidades, programas de formación de profesores de música y comunidades escolares, respectivamente.

El cuarto objetivo está dirigido a los distintos agentes sobre el terreno. Los tres mencionados están diseñados para abordar ámbitos políticos específicos y distintos, así como para enfatizar o facilitar potencialmente la transferencia de la investigación a la práctica política. Se trata de un intento deliberado de alejarse de las nociones neoliberales de desapego y objetividad. Este replanteamiento de

la forma en que se ve la investigación sobre políticas en el terreno surge de la crítica hecha por el experto en políticas y economista Charles Manski (2013), quien critica la forma en que su propio campo a menudo sobrepone la precisión de los datos y su capacidad de certidumbre analítica, diciendo: «Espero alejar el análisis de políticas de la certidumbre increíble y acercarlo a la representación honesta de un conocimiento parcial» (p. 3). Este no es un sentimiento nuevo, ya que Wildavsky (1979), en su ya clásico texto, ya argumentaba que «la base técnica del análisis de políticas es débil», destacando que las limitaciones del trabajo político «son las de las innumerables proposiciones discretas de las ciencias sociales de validez variable y aplicabilidad incierta» (p. 45).

Sugiero, entonces, que para que la investigación orientada a la formulación de políticas tenga sentido, es fundamental el desarrollo de una gama de perspectivas más rica y diversa que las que están actualmente disponibles, o al menos que se ven favorecidas en la actualidad. La investigación sobre políticas no debe ser solo econométrica, sino que no debe basarse en grandes conjuntos de datos. Y cuando lo hace (y tal trabajo es a la vez necesario y deseable), el análisis puede y debe evitar la «increíble certeza» criticada por Manski. Este último objetivo se diseña con una población objetivo en mente, pero también con el objetivo de destacar el impacto que las contribuciones a nivel micro pueden tener en el análisis de políticas y la toma de decisiones. Un enfoque documentado sobre las asuntos propios de la investigación política en educación musical que sea conceptualmente variada, metodológicamente pluralista y siempre, estratégicamente diseñada, como sugerí anteriormente, podría proporcionar un espacio discursivo más rico, mejores prácticas y robustecer la forma en que la disciplina habla a sus partidarios y a sus detractores.

De acuerdo con Trowler (2003), el trabajo político consiste en codificar y decodificar. La codificación de políticas es la creación de políticas a partir de interpretaciones e intereses que compiten entre sí, y la descodificación de políticas es «la interpretación selectiva o mediación de políticas misivas en el espacio local» (p. 56). En otras palabras, la política consiste en enmarcar nuestros espacios y problemas, y encontrar acertadamente, de manera diversa e innovadora, soluciones comunicativas para abordarlos y resolverlos. Pero el enmarcado debe ir acompañado de la transferencia y la aplicación. En otras palabras, la investigación sobre políticas debe comunicarse y no solo dentro de los círculos académicos. En Canadá, el Consejo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (SSHRC, por sus siglas en inglés) ha llamado a esta comunicación movilización del conocimiento y la ha convertido en un elemento

central de cualquier investigación financiada.[15] Un entorno de investigación robusto y rico, que nos ayude a formar una red de temas y una comunidad de políticas propia, parece ser esencial y oportuno.

5. Cambios estructurales

Por último, necesitamos entender y considerar cómo trabajamos para lograr cambios estructurales. La noción de ampliar la concepción de la educación musical de la investigación política o de la acción política del profesorado está ligada a nuestra capacidad para reconsiderar qué es y qué hace la política, así como los papeles y derechos que creemos que tenemos en relación con la política.

Para facilitar la agencia y desarrollar el pensamiento político es importante tener un sentido del espacio complejo y disputado en el que habita la política. No es una tarea fácil, ya que la política tiene una larga y controvertida historia, sus formas pueden ser muchas y sus procesos diversos y de gran alcance. Los primeros estudios sobre políticas de Lowi (1964) son tan buenos como cualquier otro, particularmente porque sitúan la política como una práctica social y plantean cuestiones establecidas que persisten en la actualidad. Lowi dirigió investigaciones sobre la disolución gradual de la participación activa en muchas partes de la sociedad y organizaciones estadounidenses, ofreciendo el argumento de que la vida política en muchas partes de la sociedad estadounidense se encuentra en un estado de «quiebra permanente». Ser colocado, o encontrarse a sí mismo, en las relaciones públicas es perder de vista cómo la vida social y política es constantemente disputada y, en consecuencia, abierta a la participación.

Esta quiebra permanente, si se deja sin tratar, conduce a la incapacidad de ver el campo educativo como disputado y contestable. Los resultados pueden ser muchos y a menudo perjudiciales, desde la falta de voz hasta una comunidad con aversión al riesgo que juega con seguridad. Desafortunadamente, me llegan historias que demuestran esta realidad de manera generalizada. Recientemente, una estudiante de magisterio reportó que su maestro con el que cooperaba estaba preocupado con los juegos de círculo que ella proponía, ya que los juegos presentaban un riesgo para las «políticas de lesiones de los alumnos» que la escuela había implementado recientemente. Ella me dijo que todas las lesiones, incluso los golpes de menor importancia tenían que ser informados,

documentados y archivados por parte del sistema escolar. El temor a la falta de cumplimiento era alto para este maestro cooperante y la incapacidad de responder a esta política y sus parámetros estaba afectando ciertamente la naturaleza y calidad de la instrucción en esta aula. Sé que esta no es la realidad en todas partes, ya que hoy en día se pueden encontrar muchas innovaciones y desarrollo crítico en el campo de la educación musical. También sé que el lector probablemente conocerá otras historias similares a esta.

La cuestión principal aquí es hasta qué punto una noción como esta quiebra permanente podría estar operando desde el nivel micro al macro, tanto en los programas de educación musical en las escuelas y comunidades, como en la preparación del profesorado. Considérese el hecho de que en América del Norte, independientemente de la importante variabilidad geográfica, social y cultural, los programas de música y de formación de profesores de música (más de 500 de ellos, según la National Associate of School of Music, https://nasm.arts-accredit.org) siguen siendo notablemente similares (para una crítica completa ver Jones, 2017) y el cambio sigue dependiendo de la micropolítica de escuelas específicas. Me atrevería a decir que hay menos de 10 programas de educación musical en los Estados Unidos que proporcionan un carácter único y distintivo a su diseño curricular. La homogeneidad es el nombre del proyecto cuando otras consideraciones podrían estar en juego (véase, por ejemplo, el Manifiesto de la Sociedad de Música Universitaria; para un análisis completo: http://www.mtosmt.org/issues/mto.16.22.1/manifesto.pdf).

Por supuesto, la relación entre el plan de estudios universitario y el escolar se refuerza por sí misma. ¿No cambia la educación superior porque los programas de música en las escuelas exigen destrezas tradicionales y la formación de sus profesores de música al respecto?, ¿o es el tradicionalismo en la formación de los profesores de música un culpable central del hecho de que, en general, los programas de música escolar se ven y se sienten como se han visto desde al menos los años de la posguerra? Mi argumento aquí está parcialmente orientado a la noción de que el pensamiento político es un poco la pieza del rompecabezas que ha estado ausente. Tenemos una historia y una vasta literatura en torno a discusiones críticas y sugerencias pragmáticas para el cambio musical, pedagógico y curricular. Pero estos cambios necesitan ser promulgados dentro de entornos políticos y de políticas, que requieren un tipo distinto de inteligencia, de conocimientos técnicos y de intereses. Como profesión, no hemos prestado atención a esta área y eso ha limitado nuestra capacidad de cambio.

Sugiero entonces, que necesitamos compromisos que permitan y faciliten a los profesores, en sus propios entornos escolares, encontrar argumentos críticos para sus decisiones curriculares, es decir, sus propias políticas curriculares, y cómo mejoran el aprendizaje musical, a la vez que contribuyen a la «solución» general de los desafíos que preocupan a toda la comunidad escolar. Esta no es una posición funcional o instrumental. Esto no es hablar el lenguaje del neoliberalismo, ni es subordinar los objetivos musicales a las necesidades «externas»; esto es un enfoque que nos coloca a nosotros, los educadores de música, como educadores comprometidos, trabajando en el espacio democrático por excelencia, la escuela. No hay nada que se atenúe aquí.

Como cualquier tipo de elemento estructurado, la política depende del diseño. Evidentemente, la política tiene un supuesto significado que se experimenta a través del diseño final de la política: cómo se escribe, cómo se estructura, la imaginería que evoca, y los supuestos en los que se basa, entre otros. Pero la política es también el proceso de diseño, que puede generar o desviar la participación, estar llena de tensiones o ser normativa. Por supuesto, incluso si sabemos cómo sacar provecho al proceso de diseño de la política e incluso si su diseño está orientado a la equidad y la apertura, la política puede resultar ineficiente, insuficiente o incluso generar consecuencias no deseadas. Por lo tanto, es significativo que se considere que la política necesita constantemente una evaluación y reconstrucción. Consideremos lo siguiente: por un lado, como sostienen Schneider e Ingram (1997, 6), «los diseños de políticas que permiten a los ciudadanos participar, aprender y crear nuevas instituciones, y que rompen las construcciones sociales divisorias y negativas de los grupos sociales, sientan las bases para una dinámica política de autocorrección y una sociedad democrática más genuina». Una política bien concebida y aplicada (política bien diseñada) puede tener efectos poderosos. Por otro lado, el diseño por sí solo es limitante, ya que la sobrevaloración de la política como ciencia debe ir constantemente acompañada de una disposición democrática hacia la política, que invoca la noción de gobierno, es decir, la interacción constante con la deliberación, la crítica, la implementación y la (re)promulgación. De cualquier manera, llegamos a comprender que si bien es esencial tener una disposición hacia la política, también es necesario trabajar seriamente para que podamos actuar y promulgar políticas.

6. Reflexiones finales

En 1974, David Tyack advirtió a quienes se ocupan de la educación que «una reforma efectiva requerirá una reevaluación de algunas convicciones muy apreciadas sobre la posibilidad de encontrar el mejor sistema» (p. 290). Más de treinta años después, un sinfín de estudios continúan postulando que la reforma educativa a gran escala no solo es escurridiza, sino también ineficiente (Cochran-Smith y Zeichner, 2009; Darling-Hammond y Bransford, 2005). A pesar de tales hallazgos, las directivas estatales y administrativas proceden a mantener la retórica, las normas y los procedimientos estandarizados. Sahlberg (2014) toca temas similares mientras intenta explicar los éxitos ampliamente difundidos del sistema educativo finlandés. Lo que escuchamos de él, sin embargo, no es la descripción de un sistema único y mejor, como lo formuló Tyak (1974), sino el reconocimiento de una empresa educativa en sincronía con otras disposiciones y valores de política pública: equidad más que competencia; responsabilidad más que rendición de cuentas; inversión en las personas más que en la gestión; confianza más que vigilancia. Todo esto no debería sorprender a los estudiantes de educación, porque como nos dijo el famoso (¿tal vez infame?) Informe Coleman de 1966: los problemas de la educación van mucho más allá de los entornos educativos.

La lección –al menos para aquellos en el Norte Global– es doble: 1) los temas educativos no son simplemente una forma de inversión. Las decisiones filosóficas que tomamos antes de la asignación de recursos importan mucho; 2) la política educativa debe estar alineada con una política social pública más amplia. Las implicaciones son innumerables, si es que realmente nos interesa repensar la educación hacia el bien común, como sugiere el informe de la Unesco de 2015 que abrió este capítulo. La suposición central sobre la que deben adoptarse medidas es la siguiente: la política educativa debe orientarse concienzudamente hacia la equidad y la justicia social, y la política educativa por sí sola es insuficiente para lograr la equidad y la justicia social. Sin embargo, el hecho de que los desafíos a dicha alineación sean significativos no debería ser motivo para la inacción (la OCDE solo delinea a un puñado de países en los que esto está ocurriendo). De hecho, una consecuencia de las tendencias

macroeconómicas desencadenadas por primera vez por la economía de los años ochenta es un círculo vicioso en el que la inacción local es a la vez resultado y facilitador de estas tendencias macroeconómicas.

Para abandonar una comprensión purista (y fuera de lugar) de la política como reglas y regulaciones establecidas y cedidas por unos pocos, y llegar a verlas como señales temporales para las acciones de muchos, necesitamos nuevas formas de hablar de política (Schmidt y Colwell, 2017). No se trata de un trabajo insignificante (probablemente sea generacional) y no debe darse por sentado. Sabemos, por ejemplo, que, «debido a la inercia intelectual e institucional, las ideas acordes con la práctica actual y la doctrina aceptada suelen gozar de una considerable ventaja comparativa sobre las propuestas no convencionales» (Majone, 1989, 36). Por lo tanto, necesitamos esfuerzos dirigidos, en particular por parte de las organizaciones de educación superior y de música.

Sin embargo, un mayor compromiso con las políticas a nivel de las bases, de las aulas y de las comunidades locales sigue siendo una forma viable de abordar una reforma educativa más amplia, pero también de crear una respuesta a la abrumadora avalancha de obligaciones que los docentes y las escuelas a menudo tienen que cumplir de manera regular.

7. Referencias bibliográficas

AA. VV. (2009). Independent review of the Primary curriculum: Final report. Nottingham: DCSF. http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2009-IRPC-final-report.pdf.

Abril, C. R. y Gault, B. M. (2008). The state of music in secondary schools: The principal's perspective. Journal of Research in Music Education, 56 (1), 68-81. Doi: 10.1177/0022429408317516.

Aguilar, C. E. y Richerme, L. K. (2014). What is everyone saying about teacher evaluation? Framing the intended and inadvertent causes and consequences of Race to the Top. Arts Education Policy Review, 115 (4), 110-120. Doi: 10.1080/10632913.2014.947908.

Alexander, R. J. (ed.). (2009). Towards a New Primary Curriculum: A Report from the Cambridge Primary Review. The Future. Cambridge Primary Review.

Allison, A. (2013). No art teacher left behind: Professional development that really matters in an age of accountability. Arts Education Policy Review, 114 (4), 178-190.

Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. Arts Education Policy Review, 117 (2), 96-103.

Aróstegui, J. L. (2011). Educating music teachers for the 21st century. Róterdam: Sense Publishing.

Ball, S. J. (2009). The education debate. Bristol: Policy Press.

Ball, S., Maguire, M., Braun, A. y Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32 (4), 611-624.

Barrett, J. (2006). Recasting professional development for music teachers in an

era of reform. Arts Education Policy Review, 107 (6), 19-28.

British Columbia Ministry of Education. Aboriginal Education Enhancements Branch (2015). Aboriginal worldviews and perspectives in the classroom: Moving forward. http://www.bced.gov.bc.ca/abed/awp_moving_forward.pdf.

Brophy, T. (2007). Assessment in music education: Integrating curriculum, theory and practice. Chicago: GIA Publishers.

Burton, S. L. (2011). Perspective consciousness and cultural relevancy: Partnership considerations for the re-conceptualization of music teacher preparation. Arts Education Policy Review, 112 (3), 122-129.

Coburn, C., Hill, H. y Spillane, J. (2016, online first). Alignment and accountability in policy design and implementation: The Common Core State Standards and implementation Research. Educational Researcher.

Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? Educational Researcher, 34 (7), 3-17.

Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. M. (eds.). (2009). Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education. Washington, Mahwah y Londres: Routledge.

Cohen, J. y Goldhaber, D. (2016). Building a more complete understanding of teacher evaluation using classroom observations. Educational Researcher, 45 (6), 378-387.

Cohen-Vogel, L. (2005). Federal role in teacher quality: «Redefinition» or policy alignment? Educational Policy, 19 (1), 18-43.

Craig, C. (2009). Research in the midst of organized school reform: Versions of teacher community in tension. American Educational Research Journal, 46 (2), 509-519.

Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (eds.). (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. Nueva York: Jossey-Bass.

Dror, Y. (2006). Training for policy makers. En: Goodin, R. E., Moran, M. y

Rein, M. (ed.). The Oxford handbook of public policy (vol. 6). Oxford-Nueva York: OUP.

Elpus, K. (2014). Evaluating the effect of No Child Left Behind on U.S music course enrollments. Journal of Research in Music Education, 62 (3), 215-233.

Fautley, M. (2017). Policy and the question of Assessment. En: Schmidt, P. y Colwell, R. (eds.). Policy and the Political Life of Music Education: Standpoints for Understanding and Action. Nueva York: Oxford University Press.

Figueiredo, S. (2017). Policy and governmental action in Brazil. En: Schmidt, P. y Colwell, R. (eds.). Policy and the Political Life of Music Education: Standpoints for Understanding and Action. Nueva York: Oxford University Press.

Fitzpatrick, L. (2013). Factors affecting music education in Ontario's secondary schools: Teachers' perspectives [tesis doctoral]. Londres: The University of Western Ontario.

Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teacher's identities: A multi-perspective study. Teaching and Teacher Education, 22 (2), 219-232.

Forester, J. (2006). Policy analysis as critical listening. En: Moran, M., Rein, M. y Goodin, R. (eds.). The Oxford handbook of public policy (vol. 3) (pp. 124-151). Nueva York: Oxford University Press.

Geertz, C. (1976). Art as a cultural system. Modern Language Notes, 91, 1473-1499.

Georgii-Hemming, E., Burnard, P. y Holgersen, S. (2013). Professional knowledge in music teacher education. Farnham: Ashgate Publishing.

Green, L. (2002). How popular musicians learn: A way ahead for music education. Burlington, VT: Ashgate.

Henderson, J. y Forbat, L. (2002). Relationship-based social policy: Personal and policy constructions of «care». Critical Social Policy, 22 (4), 669-687.

Horsley, S. (2014). A comparative analysis of neoliberal education reform and

music education in England and Ontario, Canada. [tesis doctoral]. Londres: The University of Western Ontario.

Horsley, S. (2009). The politics of public accountability: Implications for centralized music education policy development and implementation. Arts Education Policy Review, 110 (4), 6-13.

Hope. S. (2007). Strategic policy issues and music teacher preparation. Arts Education Policy Review, 109 (1), 3-12.

Jones, P. (2017). Policy and higher education. En: Schmidt, P. y Colwell, R. (eds.) Policy and the Political Life of Music Education: Standpoints for Understanding and Action. Nueva York: Oxford University Press.

Lowi, T. J. (1964). American government, 1933-1963: Fission and confusion in theory and research. American Political Science Review, 58 (3), 589-599.

Majone, G. (1989). Evidence, argument and persuasion in the policy process. New Haven: Yale University Press.

Manski, C. F. (2013). Public policy in an uncertain world: analysis and decisions. Cambridge: Harvard University Press.

McCarthy, C., Giardina, M., Harewood, S. J. y Park, J. (2003). Contesting culture: Identity and curriculum dilemmas in the age of globalization, postcolonialism and multiplicity. Harvard Education Review, 73 (3), 449-465.

McWilliam, E. (2009). Teaching for creativity: from sage to guide to meddler. Asia Pacific Journal of Education, 29 (3), 281-293.

Mead, S., Rotherham, A. y Brown, R. (2012). The hangover: Thinking about the unintended consequences of the nation's teacher evaluation binge: Teacher quality 2.0. American Enterprise Institute Special Report. Washington, DC: American Enterprise Institute.

Ministry of Education, Ontario (2013a). Modernizing teacher education in Ontario. Newsroom Backgrounder.
http://news.ontario.ca/edu/en/2013/06/modernizing-teacher-education-in-ontario.html.

Ministry of Education, Ontario (2013b). Giving new teachers the tools for success: Ontario enhancing teacher education, supporting greater student achievement. News Release. (5 de junio). http://news.ontario.ca/edu/en/2013/06/giving-new-teachers-the-tools-for-success.html.

National Art Education Association (NAEA) (2009). Professional standards for art teacher preparation. Reston, VA: National Art Education Association.

Ontario College of Teachers. (s. f.) Accreditation regulation. https://www.oct.ca/network/teacher-education-providers/accreditation-regulation.

Ontario College of Teachers (2014a). Looking at...Enhanced teacher education. Toronto: Ontario College of Teachers. https://www.oct.ca/public/newteachered.

Ontario College of Teachers. (2014b). Transition to teaching. Toronto: Ontario College of Teachers. http://oct.ca//media/TransitiontoTeaching2014/EN/Main_report_eng.pdf.

Ontario College of Teachers (2017). Transition to teaching 2017. Toronto: Ontario College of Teachers.

O'Toole, P. (2003). Shaping sound musicians: An innovative approach to teaching comprehensive musicianship through performance. Chicago: GIA Publications.

Parkes, K. A. y Powell, S. R. (2015). Is the edTPA the right choice for evaluating teacher readiness? Arts Education Policy Review, 116 (2), 103-113. Doi: 10.1080/10632913.2014.944964.

Roulston, K., Legette, R. y Womack, S. T. (2005). Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teaching in schools. Music Education Research, 7 (1), 59-82.

Salhberg, P. (2014). Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Nueva York: Teachers College Press.

Schmidt, P. (2009). Reinventing from within: Thinking spherically as a policy imperative in music education. Arts Education Policy Review, 110 (3), 39-47.

Schmidt, P. (2013). Cosmopolitanism and policy: A pedagogical framework for global issues in music education. Arts Education Policy Review, 114 (3), 103-111.

Schmidt, P. (2015). The ethics of policy: Why a social justice vision of music education requires a commitment to policy thought. En: Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. y Woodford, P. (eds.). Oxford handbook of social justice in music education (pp. 47-61). Nueva York: Oxford University Press.

Schmidt, P. (2017). Why policy matters: Developing a policy vocabulary in Music Education. En: Schmidt, P. y Colwell, R. (eds.). Policy and the Political Life of Music Education: Standpoints for Understanding and Action. Nueva York: Oxford University Press.

Schmidt, P. y Benedict, C. (2014). Educating Teachers for 21st Century Challenges: The Music Educators as a Cultural Citizen. En: Smith, J. y Kashub, M. (eds.). Promising Practices in 21st Century Music Teacher Education (pp. 79-104). Nueva York: Oxford University Press.

Schmidt, P. y Colwell, R. (ed.) (2017). Policy and the Political Life of Music Education: Standpoints for Understanding and Action. Nueva York: OUP.

Schmidt, P. y Laes, T. (2016). Activism within music education: Working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. British Journal of Music Education, 33 (1), 5-23.

Schmidt, P. y Robbins, J. (2011). Looking backwards to reach forward: A Strategic architecture for professional development in music education. Arts Education Policy Review, 112 (2), 95-103.

Schneider, A. L. e Ingram, H. M. (1997). Policy design for democracy. Lawrence: University Press of Kansas.

Shaw, R. D. (2016). Music teacher stress in the era of accountability. Arts Education Policy Review, 117 (2), 104-116.

Sorensen, E. y Torfing, J. (2007). Theories of democratic network governance. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Stake, R. E. (2006). Multiple case study analysis. Nueva York: Guilford Press.

Stone, D. (2011). Policy paradox: The art of political decision making. Nueva York: W.W. Norton & Company.

Tyak, D. (1974). The one best system: The history of American urban education. Cambridge: Harvard University Press.

Wildavsky, A., 1979, Speaking truth to power; the art and craft of policy analysis. Boston: Little Brown.

Unesco (2015). Rethinking Education: Towards a Global Common Good? París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Yorke, M. (2006). Employability in higher education: What it is - what it is not. York: Higher Education Academy.

8. La traducción de este capítulo ha sido a cargo de Antonio Fernández-Jiménez.

9. Si bien no hay espacio aquí para esbozar todas las distinciones entre las diversas áreas geográficas de las distinciones, el informe de la OCDE de 2018 sobre la equidad que se cita más adelante en este capítulo proporciona una amplia ejemplificación. Las distinciones dentro de los estados de los Estados Unidos también se detallan más adelante en el documento, con cifras proporcionadas por las estadísticas laborales. En Brasil, por ejemplo, una encuesta de la Revista ABEM, que es una publicación de importancia central en este país, proporcionará múltiples análisis de los cambios en las políticas durante la última década. Véase http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revista

10. Véase la comparación de datos entre varios tipos de funcionarios públicos en el estado de Virginia Occidental. Datos de la Oficina de Estadísticas Laborales: https://www.bls.gov/oes/current/oes_wv.htm#25-0000.

11. Véase aquí un análisis preliminar de la remuneración y la financiación de la educación en los EE. UU.: https://www.vox.com/policy-and-politics/2018/3/9/17100404/teacher-salary-underpaid-database.

12. La Oficina de Estadísticas Laborales ofrece cifras detalladas sobre estos temas: https://www.bls.gov/oes/current/oes_nat.htm.

13. En Ontario, la certificación de enseñanza requería un Grado de 4 años (Música o Educación Musical, por ejemplo), más una titulación de 1 año de Grado en Educación, con un total de 5 años. Una nueva política cambió esto a una titulación de Grado en Educación de dos años en 2015.

14. Schmidt, P. y Horsley, S. Diminishing returns: Music education labor and qualification in Ontario. Proyecto financiado por el Consejo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanas de Canadá (SSHRC).

15. La información sobre la Movilización del Conocimiento y las estrategias se puede encontrar aquí: http://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/policies-politiques/knowledge_mobilisation-mobilisation_des_connaissances-eng.aspx?pedisable=true.

4

La educación musical sube al escenario

ALBERT CASALS Y LAIA VILADOT

Universidad Autónoma de Barcelona

1. ¡Arriba el telón!

Abrimos el telón y empieza la función. Una función en la que podremos observar dos centros educativos en los que la educación musical pasa por subir al escenario:

Chicos y chicas de Primaria actúan en el escenario de un teatro de referencia de Barcelona que está ubicado en el barrio en donde viven. Cantan, bailan y tocan dentro de una dramaturgia creada para la ocasión. Mientras, en la platea, sus familias –con raíces variadas y muy mayoritariamente con referentes culturales no europeos– asisten por primera vez a un espectáculo en este espacio. Se respira una comunión entre familias, escuela y entorno. Las caras, tanto en el escenario como entre el público, transmiten la satisfacción de sentir que aquello que está pasando da sentido al trabajo y esfuerzos del día a día y alimenta la esperanza para el futuro.

Alumnos de 1.º de ESO asisten a la representación de un musical realizado por parte del alumnado del Bachillerato escénico-musical. Es el resultado de muchas horas de esfuerzo y de superación personal. Algunos de ellos no pensaban unos meses antes que fuera tan duro o, en algún caso, que fueran capaces de cantar solos desde un escenario. Tienen la sensación de haber aprendido, de haber crecido, de haber obtenido unas competencias difíciles y valiosas. Y se sienten parte de un grupo, de un equipo, que se ha forjado necesariamente en el trabajo diario en pro de un objetivo común. Algunos de los espectadores observan en silencio mientras se les abre un mundo que apenas sabían que existía... Una puerta al arte y a la cultura.

Estas dos viñetas ilustran una forma de entender, por un lado, cómo se enfoca la educación musical en algunas escuelas e institutos de Cataluña y, por otro, cómo impacta esta apuesta por promover y dar importancia al componente escénico de

la música. En este capítulo mostraremos dos ejemplos de centros que trabajan desde esta perspectiva para terminar discutiendo la importancia de la educación escénica y del rol de la asignatura de Música en el marco educativo actual.

¡Salimos a escena!

Sale el primer actor a escena: el Instituto de Educación Secundaria Torre del Palau (ITP). En primer lugar, caracterizaremos el centro. Después, mediante la voz de los estudiantes, descubriremos qué supone esta propuesta pedagógica tan vivencial y funcional. Finalmente, ahondaremos en algunas de las ideas que surgen, al mismo tiempo que lo complementaremos con las voces del director y del profesorado.

1.1. El contexto

El impacto de la educación musical en el ITP se explica por la exclusividad que aportan el coro y el bachillerato escénico. Estas dos particularidades identitarias del instituto, que existen y se nutren gracias a la música, lo diferencian de la oferta de otros centros de la ciudad y aumentan su atractivo. De hecho, son dos de los aspectos que se destacan cuando se da a conocer el instituto a las futuras familias.

En esta línea, desde el punto de vista del equipo docente, todo lo que se hace en relación con la música al centro favorece al resto del alumnado y al respecto por la diversidad. Y es que, más allá de su intrínseco valor artístico y cultural, el coro promueve tanto habilidades comunicativas y de cooperación como también una buena convivencia en el centro. Otros aspectos que se recalcan son la disciplina, el esfuerzo y la interiorización de las normas de convivencia. En este sentido, el director del centro defiende que esta actividad tiene una clara repercusión en el ambiente general del instituto y dice ser una de las razones que explican su baja conflictividad.

El instituto es un centro público ubicado en la ciudad de Terrassa que ofrece desde 1.º de ESO hasta 2.º de Bachillerato.[16] Inició su actividad como instituto en el curso 1987-1988, fruto de la reconversión de una escuela de Educación General Básica (EGB) a un instituto dentro del nuevo marco legislativo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Este precedente explica que, aunque el instituto tenga treinta años, el edificio sea mucho más antiguo (de inicios de los setenta) y que los espacios sean más reducidos de lo habitual. Cabe destacar, además, que el edificio se encuentra en una pequeña elevación y rodeado de descampados y espacios sin edificar.

Aunque el ITP está situado en un barrio al noroeste de la ciudad, al final de la trama urbana, cuenta con más equipamientos educativos de lo que se podría suponer. La presencia de dos institutos en este barrio se explica por la falta de este tipo de centro en otras zonas de la ciudad. Más allá de la escuela de origen y el barrio de residencia, tiene entrada preferente aquel alumnado matriculado en

el Conservatorio de Terrassa y aquellos deportistas del Club de Natación de Terrassa.

El centro tiene 4 líneas en la ESO, aunque 1.º y 2.º se distribuyen en 5 grupos-clase de forma que quepan bien en las aulas existentes y que se pueda trabajar con menos alumnos a la vez (unos 20-25). Por lo que respecta al bachillerato, el ITP ofrece las tres modalidades (artes, ciencias y tecnología, y humanidades y ciencias sociales) que prevé la legislación actual (Departament d'Ensenyament, 2015 y 2017). En el caso del bachillerato de artes, se especializa en la parte musical y escénica.

La simbiosis entre música y escena es obvia e imprescindible en el bachillerato escénico-musical, pero impregna también a las asignaturas de ESO, muy especialmente en el caso de las optativas. Además de la de coro (1.º de ESO), que conlleva actuaciones, existe otra optativa desde hace 7 cursos: teatro musical (4.º de ESO). Actualmente, esta optativa se desarrolla dentro del convenio entre el centro de Secundaria y el conservatorio. Aprovechando que hay una parte significativa de alumnos que estudian en el Conservatorio, la idea es que estos músicos realicen el acompañamiento en directo de la obra de teatro musical, a menudo también con el apoyo de algún músico más del Conservatorio.

1.2. La vivencia

Una vez presentado el centro, pasamos la voz a los estudiantes de bachillerato escénico-musical a partir de cuyas vivencias, opiniones y acciones tratamos de construir un relato que ilustre la educación musical en el centro:

¡Qué suerte la nuestra de poder estar cursando el bachillerato escénico-musical!

Y tanto... es lo que más me gusta, le da sentido a mi vida. Yo siempre he querido cantar y actuar, pero lo tenía que hacer a través de actividades extraescolares. Sin embargo, ahora la formación del instituto es central en mí y me llena mucho, me siento feliz.

A mí se me dan bien las ciencias, pero escogí el bachillerato escénico-musical porque aquí tengo la oportunidad de expresarme de forma libre, con la música y con el baile. Todavía hay quien me presiona para que no deje el ámbito científico de lado, y a mí esto me da evidencias de que el arte está infravalorado. ¿Qué pasa, que no hay lugar para gente «inteligente» en lo artístico?

Pues la verdad es que los compañeros del bachillerato tecnológico se quejan de lo mucho que tienen que estudiar y de la dificultad de las matemáticas, etc. Pero a su vez, reconocen que no son capaces de cantar solos en el escenario ni de actuar como hacemos nosotros.

Sí, es cierto, y no me extraña: ¡es que es difícil cantar bien expresando y que llegue al público! Nosotros trabajamos duro para conseguir unos efectos y una expresión en nuestra actuación. Interpretar no es «coser y cantar»; hay mucha dedicación, estudio personal, técnicas, ensayo con disciplina, coordinación con el resto de las personas que forman cada escena o concierto. En fin, que tampoco es fácil..., pero de otra manera.

Sí, en esto estamos todos de acuerdo; nosotros también estudiamos tanto lo teórico como lo más aplicado, pero, aun así, los del escénico tenemos la fama de que es fácil y de que no hay que hacer nada más que saber afinar. Esta percepción cuesta cambiarla, porque, a pesar de que nos ven ensayando y estudiando, y de reconocer que ellos no son capaces de hacerlo, los compañeros de otras especialidades siguen desprestigiando nuestra elección.

Bueno, yo creo que esto es algo general en nuestra sociedad: No se valora igual a una ingeniera que a un pintor de cuadros, o a un médico que a una actriz de teatro.

¡Por suerte somos como una gran familia! tantas horas de ensayo compartidas y las problemáticas a las que nos enfrentamos nos han unido y nos apoyamos mucho los unos con los otros, tanto dentro como fuera del instituto.

Claro que sí, ya lo hemos hablado muchas veces, formamos un grupo muy cohesionado de amigos de verdad que nos hacemos fuertes ante las dificultades. Y, lo más importante, nos mostramos a los demás tal y como somos... ¡Es que somos auténticos!

¡Esto de «auténticos» me ha gustado! Y debe ser por eso que el resto de compañeros nos respetan mucho. Creo que en otro centro podríamos tener problemas, podrían meterse con nosotros, porque somos muy alternativos, pero a aquí no. Incluso diría que se fijan en nosotros para ver por dónde van las tendencias... o incluso para coger fuerzas y sentirse más libres. A mí, formar parte del escénico me da seguridad para ser quien soy.

Hablemos de la formación musical a lo largo de ESO y el bachillerato. En mi opinión esta ha sido muy variada, cosa que nos da una buena base para afrontarnos al escenario, ¿no?

Sí, ciertamente, desde las clases más teóricas de historia y análisis musical (que te dan «culturilla») pasando por tocar la flauta de pico y los instrumentos Orff (donde te sientes como tocando en una orquesta) hasta el canto, que ha sido siempre algo prioritario y transversal incluso para aquellos que no han formado parte del coro. Todo ello te va dando recursos que, un día, te das cuenta de que los estás utilizando para superar un reto en un momento determinado, sobre todo me refiero a las situaciones que se dan encima del escenario.

A mí me han marcado los conciertos que hemos dado con el coro, ya que hemos

tenido la oportunidad de interpretar obras en diferentes escenarios delante de públicos muy diferentes, y de aprender de otros coros cuando hemos hecho intercambios.

Yo destaco también el hecho de haber trabajado bastante las músicas del mundo. Esto nos ha facilitado el acercamiento a determinados compañeros de otras culturas, a entender e interesarnos más por sus costumbres. Y para ellos, supongo que habrá sido como un reconocimiento y una forma de normalizar su integración. Creo realmente que te abre la mirada y, en mi caso, he descubierto incluso otros estilos musicales.

Esto de los estilos musicales también los hemos ampliado gracias a las salidas de asistencia a conciertos con el instituto. La mayoría de estudiantes jamás habíamos ido a escuchar jazz ni ópera... ¡a mí me marcó la experiencia!

Sí, fue genial. Y también ver musicales en directo nos motiva muchísimo, pues la verdad es que –siendo estudiantes del escénico– entendemos y sabemos apreciar la calidad de todo lo que está pasando en la escena y lo que hay detrás... lo comentamos y compartimos entre nosotros, y te vas creando tus referentes de actores, actrices y cantantes.

En definitiva, hemos ido adquiriendo criterio también como público. Disfrutamos de conciertos y espectáculos, por lo que intentamos estar al día de la programación cultural de nuestra ciudad.

1.3. La reflexión

El testimonio de los estudiantes nos aporta su visión sobre temas clave que guardan relación con la enseñanza musical y escénica en general y sobre la que concretamente han recibido en el ITP: la valoración de la formación escénico-musical y la necesidad de que forme parte del currículum ordinario; el desarrollo personal que conlleva (estudio, disciplina, relación con los otros, seguridad, superación de la vergüenza, etc.); la vertiente social que tiene incorporada (cohesión grupal y respeto a la diversidad, entre otras); y la apertura al mundo y a las artes.

A continuación vamos a ir un poco más allá de sus reflexiones añadiendo otras voces complementarias, como la del profesorado de música y la del director del centro. Será interesante descubrir que estas nuevas perspectivas reafirman algunas ideas como el fuerte componente social de estos estudios, los beneficios que suponen tanto a nivel personal como de repercusión en la buena convivencia general en el centro. Coinciden, en definitiva, en considerarla una formación que impacta tanto a nivel personal como comunitario y social. Veámoslo más en detalle.

La música en el instituto tiene dos vertientes: la práctica y la teórico-analítica. La primera es fundamental durante toda la etapa y constituye la base de la asignatura de 1.º de ESO: cantar diferentes repertorios (ya sea en coro o como solista en un musical), tocar piezas con la flauta o con instrumental Orff, interpretar acompañamientos a canciones y audiciones con percusión corporal, etc. La segunda, el desarrollo de las habilidades de análisis musical junto con los conocimientos teóricos, constituye el complemento a dicha práctica y es el motor de la asignatura de 2.º de ESO. Este análisis musical se aplica a músicas de diferentes estilos y géneros, haciendo hincapié en las músicas del mundo y en las músicas ligadas a los productos audiovisuales.

Según los dos profesores de música, Jordi y Anna, la formación que se imparte es de gran importancia dentro de la idea de ayudar a los adolescentes a descubrir la música, ya sea a través de la audición o de la interpretación. «Cuando tú te

familiarizas con una música, esta termina por gustarte, ¿no?», nos interpela Anna. Y no duda en añadir que la música «ayuda a hacerse un poco crítico». En concreto, argumenta que favorece el desarrollo de un sentido crítico ante el hecho sonoro y, concretamente, el hecho musical. Y lo ejemplifica con un trabajo que realizan en 2.º de ESO en clase en que analizan la relación de la música con la publicidad.

Desde otra perspectiva, Jordi afirma con rotundidad que el alumnado está contento y satisfecho de saber cantar. Y que esta experiencia positiva deja huella lo ilustra diciendo que al cabo de los años se encuentra con antiguos alumnos que todavía se acuerdan de la canción que aprendieron en 1.º de ESO. Esto concuerda con sus intenciones didácticas: «Para mí es interesante que salgan del instituto sabiendo cantar un poco [...], es positivo». Dentro de este trabajo de canción, destaca el efecto del trabajo corporal y de desarrollo vocal que incorpora dentro de su metodología de aula y que justifica de la siguiente forma:

Yo tengo la sensación de que de alguna cosa sirve el trabajo corporal diario del aula de música que hacemos con mi curso; a mí me gusta pensar que alguna cosa positiva se les queda, como mínimo para las clases de después [...], sobre todo a los que lo hacen con más consciencia...

Otra de las características que define la educación musical en el ITP es la idea de que el trabajo musical siempre va ligado a la exigencia, a la disciplina y al esfuerzo. Lo subrayaban los estudiantes así como el profesorado. En concreto, Jordi expone la necesidad de «saber valorar el trabajo que cuesta o el esfuerzo que requiere aprenderse una canción, y [darse cuenta de] que no todo el mundo lo aprende tan rápido».

Más allá de lo que aporta a nivel individual, tanto el director como el profesorado de música constatan grandes beneficios en relación con la misión de educar ciudadanos capaces de convivir, implicarse y entender la sociedad. Anna, por ejemplo, destaca «el placer de tocar en grupo, de que tienen que entrar todos al mismo tiempo, que aquí no valen los individualismos». En las clases es consciente del valor y el placer de tocar en grupo y tiene comprobado que favorece la colaboración, el aglutinar a la gente y el alejarse de los

individualismos propios de la adolescencia y la sociedad actual. Asimismo, defiende que el hecho de hacerles tocar un instrumento, en su caso, la flauta de pico permite a los estudiantes ponerse en la piel del intérprete profesional y valorarlo más. Y lo explica del siguiente modo:

Les digo: «Pensad en la persona que toca en el Palau de la Música esta noche, que tiene ahí a la prensa, a la crítica...». El hecho de que se pongan en su lugar, lo que puede significar...

El director, por su parte, reitera una y otra vez que la formación musical y escénica impacta de forma muy positiva en el prestigio, pero también en la convivencia dentro del instituto. Afirma sin dudar que en el ITP existe una tasa de conflictividad más baja que otros institutos de contextos y tipologías de familias similares, y que esto se debe al hecho de ser un instituto con un acento especial hacia la música.

Finalmente, Jordi nos aporta su testimonio como ejemplo máximo de los beneficios de la formación escénico-musicales que están dando en el instituto desde hace más de veinticinco años. Él mismo es exalumno y concluye que la educación musical que recibió en el instituto –«especialmente el coro», subraya– marcó su camino y ahora está donde está gracias a ella. Relata, además, un buen número de experiencias y caminos que han tomado exalumnos del centro y que se deben al impacto de la formación musical en el centro... a la que él ha decidido contribuir en primera línea.

2. ¡El espectáculo es nuestra salvación!

Llega el momento de centrarnos en el segundo protagonista: la escuela pública Mossèn Jacint Verdaguer, en Barcelona. De nuevo, partiremos de una caracterización del centro para pasar después a describir lo que se vive desde la música en esta escuela, pero esta vez dando la voz a la especialista de música. Finalmente, cerraremos este caso con la reflexión en torno a determinadas ideas surgidas del relato de la maestra.

2.1. El contexto

La música es parte fundamental en el proyecto educativo de la escuela Mossèn Jacint Verdaguer.[17] Esto ocurre porque el curso 2011-2012 inició un proyecto Tàndem. Este tipo de proyecto, en aquel entonces impulsado y financiado por la Fundación Catalunya La Pedrera, propone una colaboración entre un centro público de Primaria o Secundaria y un centro especializado (un museo, un conservatorio, un instituto de investigación, etc.), siempre de acuerdo con el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña.[18] En este caso, la colaboración se realiza entre la mencionada escuela y el Conservatorio Municipal de Música de Barcelona (CMMB) y busca, entre otras cosas, introducir la música como eje transversal dentro del currículum del centro.

Este proyecto convive con otros (Escola Nova21, Patrimonia'm, Corrandescola, etc.) dentro de una voluntad general de la escuela de innovar y, por lo tanto, de buscar nuevas estrategias educativas ante las dificultades que conlleva la alta diversidad sociocultural existente en sus aulas.

La escuela Mossèn Jacint Verdaguer está ubicada en un extremo del barrio del Poble Sec, al pie de la montaña de Montjuic y al lado de la Feria de Barcelona. Aunque se trata de un barrio densamente poblado y de calles estrechas, justamente donde se encuentra la escuela se distingue por ser zona amplia y cultural (hay teatros y museos muy cerca, además de la Feria). De hecho, el edificio de la escuela tiene valor histórico, ya que se construyó como pabellón de la Exposición Universal de Barcelona de 1929, juntamente con otros edificios ubicados al pie y en la ladera de Montjuic. Pasada la Exposición, y a petición de las nuevas familias que se instalaron en el barrio, en 1931 se decidió que este edificio fuera una escuela pública. Este origen condiciona la escuela, pues los espacios no estaban pensados para este uso y, además, no pueden realizarse determinadas modificaciones por ser un edificio histórico.

El tipo de alumnado del centro se caracteriza por vivir en el barrio, por tener orígenes culturales muy diversos (con un porcentaje importante de países asiáticos), y por ser de un nivel socioeconómico bajo. En definitiva, las familias

responden a un perfil poco arraigado al entorno social y cultural y con dificultades económicas en muchas ocasiones. De ahí que el centro cuente con profesionales y recursos adicionales para dar soporte al claustro y a la dirección: una maestra de educación especial especialista en pedagogía terapéutica, una educadora social, un integrador social y una traductora-mediadora que habla urdu, panyabí, hindú e inglés.

Mossèn Jacint Verdaguer es una escuela pública de dos líneas que escolariza desde la segunda etapa de Infantil (3-6 años) hasta 6.º de Primaria. A nivel horario, dado que es una escuela de alta complejidad, ofrece una hora más al día respecto a las escuelas ordinarias (seis horas en lugar de cinco). Pedagógicamente, como ya avanzábamos, la escuela está en proceso de cambio, introduciendo cada vez más el trabajo por proyectos (Primaria) y el trabajo por ambientes (Infantil).

Por lo que se refiere a la música, el alumnado recibe entre dos y tres horas de música a la semana. Dispone de tres maestros especialistas de música, cada uno de los cuales se encarga de tres cursos (Parvulario, de 1.º a 3.º y de 4.º a 6.º). De los tres especialistas, Carla es la que lleva más años en la escuela y la que lideró el impulso musical que supuso entrar en el proyecto Tàndem. Dado su bagaje en el mundo del teatro, en la metodología Dalcroze y en aprender informalmente la música ha situado la vivencia musical al centro de la educación musical en la escuela y ha incluido propuestas que mezclan música y escena como el espectáculo final Tàndem (mostrando musicalmente aquello trabajado en las distintas materias escolares) o el Corrandescola a Barcelona (trabajo musical y poético que termina en un escenario de un teatro barcelonés).

2.2. La vivencia

Una vez presentado el centro, pasamos la voz a la maestra especialista de música de referencia en la escuela Mossèn Jacint Verdaguer a partir de cuyas vivencias, concepciones y acciones tratamos de construir un relato que ilustre la mirada de la educación musical de este centro:

Reconozco que soy una maestra muy querida por los alumnos. Y es que, más allá de mi forma de ser: acogedora, extrovertida y simpática, yo también los quiero a ellos. Acepto de entrada a cada uno como es y asumo la gran responsabilidad de acompañarlos en su desarrollo con mucho cariño y respeto durante su estancia en la escuela. ¿Cómo lo hago? Creando fuertes vínculos de confianza y motivación.

Hablando de motivación, hemos conseguido reducir de forma notable el absentismo escolar gracias a que las chicas y chicos quieren venir a la escuela, insisten y sus familias se ven forzadas a traerlos. Nos cuentan que principalmente su motivación es ¡hacer música! Y el truco está en que la música que tanto gusta se encuentra no solo en las clases de música, sino también de forma transversal en la mayoría de materias. Además, continuamente procuramos que la música conecte con los intereses y la cultura del alumnado, aprovechando las posibilidades que aportan las nuevas tecnologías.

En este sentido, la espontaneidad y la flexibilidad son aspectos fundamentales del quehacer en mis clases. Concentro mis energías en evitar que haya estrés. Antes era: «Se tiene que hacer esto, esto, esto, esto, aquello...», y nos generaba a todos mucho estrés. Sin embargo, ahora ya intento organizarme diferente para no reproducir este modelo y disponer de espacio no planificado para poder estar atenta a las posibles necesidades o intereses emergentes de mis alumnos, o para poder fácilmente apoyarlas desde música si otras maestras me piden

colaboración con lo que están trabajando en sus clases. Con esto no quiero decir que las sesiones no tengan ninguna estructura, que sí la tienen, sino que no es para nada rígida.

Las actividades se enmarcan en los tres pilares fundamentales para la educación musical que hemos acordado entre los especialistas de música de la escuela. Estos son: el refuerzo de la autoestima (mostrándonos en todo momento muy inclusivos y aceptando las diferentes formas de expresión de nuestros alumnos); la potenciación de la creatividad (dando muchísimos estímulos para la expresión original y propia); y el movimiento (con el fin de conocer las propias posibilidades y perder el miedo al cuerpo). Y la verdad es que yo me siento como pez en el agua trabajando con este enfoque, pues me formé en metodología Dalcroze e hice un posgrado en creatividad musical después de haber entrado al mundo de la música desde lo informal y la música moderna.

Por ello, siempre procuro hacer una parte de la clase a través del movimiento y trabajo la consciencia corporal y otra donde interpretamos o creamos música. El movimiento y la improvisación musical en general nos sitúan a todos en una posición de igualdad, en un mismo lenguaje o forma de expresión, y esto posibilita un acercamiento y comunicación entre estos niños de culturas y lenguas tan dispares, sobre todo cuando aún no hablan ni catalán ni castellano. En definitiva, estoy convencida de que la música y la expresión corporal en general favorecen la socialización y generan cohesión grupal.

Luego, hay otras formas de trabajar la cohesión grupal y la resolución de conflictos con la música. Por ejemplo, el trimestre pasado hubo situaciones graves de acoso escolar en 6.º y el claustro y yo centramos toda nuestra atención para resolver esta situación de forma coordinada. Después de trabajar dinámicas de aula y hablarlo mucho en tutorías, hicimos un videoclip donde, con la música de un rap inventado por ellos, se escenificaban varias escenas de acoso y su posterior solución. Hacer producciones propias y grabarlas es algo que tiene una repercusión enorme, se las guardan como un tesoro y las recuerdan.

Pero también hacemos otras producciones con fines más de proyección hacia fuera del centro para mostrar y compartir con la comunidad lo que se va avanzando, o incluso de colaboración con otras entidades de la zona, como la ONCE y el [teatro] Mercat de les Flors. Es el momento de pisar escenario. Esto pasa en varias ocasiones del curso y es impresionante la fuerza y la energía que se mueve allí. Cabe destacar, también, que incluso cuando es voluntaria por ser

fin de semana, la participación de las familias es muy alta. Y esto es clave, porque son oportunidades de crecimiento y reconocimiento que van cargando las mochilas de estas niñas y niños.

Me siento orgullosa del trabajo hecho en esta escuela. Está claro que más allá de lo positivo que vemos día a día, ¡nuestra dedicación da frutos! Hay muchos exalumnos que me visitan y me cuentan sus proyectos y sus vidas. Por ejemplo, tres chicos han abierto una web sobre el rap a partir de bases que se han buscado y otras que van componiendo ellos. Otras se han apuntado a aprender música con actividades de tipo comunitario que se organizan en el barrio. Dos o tres más parece que están continuando un itinerario formativo en artes escénicas. Y una última cosa que me hace muchísima ilusión: ¡vamos a organizar un coro (o ya veremos qué formación musical sale) con antiguos alumnos! Si es que me lo han propuesto unas chicas que dicen que nos echan de menos y que para ellas es muy importante seguir cantando... Estoy realmente emocionada con esto, habrá que darle forma.

2.3. La reflexión

El positivismo que desprende el testimonio de Carla es compartido por la mayoría del claustro y especialmente por Núria, la directora del colegio. La directora coincide con Carla en partir de un concepto amplio de escuela, la cual trabaja para la acogida y el bienestar de los niños y niñas del barrio del Poble Sec, en Barcelona:

La música ayuda a sentir, ayuda a comunicar, ayuda a compartir, ayuda a estar y a ser. Y, por lo tanto, creo que es absolutamente imprescindible la música en una escuela que, además, sea relevante.

Estamos hablando de profesionales comprometidas que luchan por una integración real de las familias recién llegadas y que aportan sus recursos a la comunidad. De acuerdo con su perspectiva, la escuela debe dar respuesta al contexto social y ser un vehículo para la creación de redes dentro de la comunidad. Y para conseguirlo, la dirección y el claustro decidieron que la parte musical y escénica es fundamental. De hecho, este es un pilar ya asentado, dado que ya tiene una trayectoria de varios años, sobre todo porque han podido constatar que la comunidad responde cada vez más y que aumenta la valoración de la escuela hacia afuera. Pese a ello, a muchas familias les cuesta entender determinados funcionamientos e innovaciones educativas (por ejemplo, el trabajo por proyectos), dado que en sus culturas persiste un modelo de escuela basado en la repetición y sin que se valore la reflexión o el sentido crítico.

En palabras de Núria, el trabajo escénico siempre ha estado presente en el proyecto de la escuela:

[Antes] ya se consideraba importante lo que es ponerse enfrente de un público, el

mantenerte, el saber estar uno al lado del otro, el saber ayudar sin decir: «Te has equivocado», o poder decir una palabra para que otro se acuerde de lo que tenía que decir, el ser capaz de salir cuando te toca... También la colaboración y la autonomía de cada uno.

Estos precedentes se fueron modificando mediante proyectos específicos para potenciar la música en el centro y condujeron a potenciar actuaciones como una muestra final en un importante teatro del barrio. Allí se muestran con música y baile los principales proyectos que se han desarrollado desde las distintas áreas. Esto es posible porque en el proyecto educativo de esta escuela, la música está integrada en todas las áreas. Como ejemplo ilustrativo, puede subir a escena una danza que se aprendió y al mismo tiempo sirvió como actividad para trabajar la geometría plana (tipo de figuras, vértices, lados, costados paralelos, etc.). No se trata, de ninguna manera, de una actividad con finalidades estéticas, sino de un aprendizaje matemático y musical real. De hecho, las valoraciones de los protagonistas lo ilustran claramente:

Al cerrar los ojos me imagino el cuadrado y veo a todos mis compañeros en su sitio, y me es mucho más fácil dibujar cada elemento geométrico. (Alumno de 3.º de Primaria)

Seguramente, si hubiéramos hecho el mismo trabajo sobre el papel, muchos alumnos se habrían perdido y no habrían acabado de entender qué elemento se representaba. (Maestra de 3.º de Primaria)

La directora defiende las bondades de las actuaciones públicas porque entiende que lo que muestra no es una simple escenificación de lo trabajado, sino una forma muy efectiva de mostrar y comunicar. De todos modos, las actuaciones abiertas a las familias suponen mucho más: «Es una manera de crear comunidad, integrar e implicar a las familias, [...] crear identidad», concluye la directora. Y añade, recordando la primera gran actuación: «La verdad es que nos sorprendió la cantidad de familias que vinieron; y las felicitaciones que recibíamos;

realmente fue muy bonito».

Igual que Carla, el equipo directivo y distintos profesores destacan el impacto de este enfoque de la música –práctica, vivencial, significativa, escénica, interdisciplinaria– que hace que cada vez más antiguos alumnos quieran mantener el vínculo con la escuela y con la música. Y que asisten a menudo como público a los espectáculos abiertos que realiza la escuela.

En definitiva, la escuela asume que la música y el espectáculo son su salvación en un contexto social y educativo realmente complicados.

3. Centrando el foco en la educación escénica y musical

Una vez mostrados los dos casos seleccionados, proponemos al lector detenernos un poco en la importancia de lo escénico en la educación y su relación con el aprendizaje de la música en el contexto actual. La finalidad de entrar en la literatura académica en este momento responde a la pretensión de poder concluir el capítulo con una discusión que busque una mirada un poco más allá de los casos concretos y que nos permita poner de relieve ciertos elementos clave para la educación musical en el presente y en el futuro.

3.1. Del teatro escolar a la educación escénica

Pisar el escenario para mostrar algún tipo de producción a un público que te está observando es una vivencia y una experiencia formativa muy potente e insustituible. Pese a ello, la gran mayoría de las escuelas, y especialmente los institutos de nuestro entorno, no lo contemplan como elemento clave en sus proyectos educativos. En contraposición, aunque sin ser demasiado explícito, una lectura atenta de las competencias clave descritas en la Orden ECD/65/2015 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015), nos muestra que la producción y participación en actividades escénicas son necesarias no solamente para desarrollar competencias en relación con la conciencia y expresiones culturales, sino también en pro de las competencias sociales y cívicas, del sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor o de la comunicación lingüística. Veamos a continuación con un poco más de detalle la importancia de lo que acabamos de plantear.

Seguramente, el teatro es el arte escénico por excelencia, aunque la música y la danza contienen igualmente este componente de escenario, de expresar algo ante un público. Y hasta la poesía (en su vertiente oral) o las artes plásticas (en las conocidas performances) utilizan el componente escénico en numerosas ocasiones. En consecuencia, el escenario resulta intrínseco al arte y una educación en las artes lo debe incluir de forma destacada.

Siempre desde la óptica educativa, pondremos inicialmente el foco en el papel y la importancia del teatro, ya que lo hemos situado como el abanderado del trabajo escénico. En este ámbito, existen autores clásicos que han fundamentado la importancia del teatro como parte de la educación (Way, 1967; Wagner, 1976 o Redington, 1983, entre otros). De todos modos, más allá de ser una de las ramas artísticas que están presentes en los currículos escolares de un buen número de países, desde la academia hace años que se destaca también su carácter transversal, así como la posibilidad de considerarlo una herramienta para el trabajo de muchas materias (en el sentido de Bolton, 1985). Dicho de otro modo, pasar del únicamente «hacer teatro» a utilizarlo como forma de aprender e innovar metodológicamente (véase, por ejemplo, a Heathcote y Bolton, 1995).

En palabras de Toivanen (2016):

Las actividades de teatro se centran en el desarrollo de métodos de enseñanza para la expresión creativa y dinámica de grupo en lugar de realizar obras de teatro escolar. (p. 230)

En este sentido, resulta interesante descubrir que la siempre referenciada escuela finlandesa da importancia al teatro. El profesor de la Universidad de Helsinki Tapio Toivanen (2016) lo justifica por los beneficios educativos que se extraen de las investigaciones existentes. Lo que expone este autor lo podemos separar en tres ámbitos:

a) El desarrollo personal y social del alumnado.

b) El avance del sistema educativo.

c) La mejora de los docentes y su formación.

En relación con el primer ámbito, Toivanen (2016) sostiene que en el alumnado se detectan mejoras en el autoconcepto, la gestión de las propias contradicciones y la capacidad de asumir roles. Asimismo, las sesiones de teatro se ha visto que repercuten positivamente tanto en la participación y valoración de las otras clases en el centro escolar como en la capacidad de resolver problemas y gestionar el estrés. En la misma línea, autores como García-García et al. (2017) insisten también en que las actividades dramatúrgicas favorecen el desarrollo de la personalidad, de la capacidad cognitiva y, en definitiva, ayudan al aprendizaje. Complementariamente, Hui y Lau (2006) o Lee (2016) destacan especialmente que mejora la creatividad.

Respecto al ámbito de mejora del sistema educativo, Toivanen (2016) defiende el trabajo escénico como respuesta a algunos de los grandes desafíos actuales, y lo dice citando específicamente dos de ellos: la excesivamente predominante

cultura escrita en las escuelas y los males de una cultura posmoderna del conocimiento. Lehtonen et al. (2016), también en esta línea, abogan por preparar a los estudiantes para ser más creativos y generar conocimientos multimodales, y consideran lo escénico como una herramienta fundamental.

La inclusión del escenario y de las artes en general, como forma de superar el abandono y la devaluación de aquello oral –y a veces efímero– ya hace tiempo que lo defendemos (Bordons y Casals, 2012), pero sigue teniendo aún mucho camino por recorrer. Como también reclamamos un enfoque holístico del aprendizaje, posibilidad que, de acuerdo con Lee (2016), el teatro favorece. Esta idea, que supone un enfoque no compartimentado del sistema educativo, se complementa con la defensa de que las clases de teatro empujan a una determinada forma de entender la enseñanza-aprendizaje:

> El teatro (arte dramático en el aula) significa alumnado activo, experiencias vivenciales y una forma socioconstructivista de enseñanza y aprendizaje de lo estético que tiene lugar en la escuela de verdad. (Toivanen, 2016, 230)

De hecho, John-Steiner (2015), en el prólogo a un libro específico sobre la cuestión, define con claridad cómo el trabajo escénico ayuda a promover una educación socioconstructivista.

Finalmente, llegando al tercer ámbito, los docentes y su formación se ven favorecidos por la inclusión del teatro en el sentido que la potencial complejidad y diversidad de los procesos creativos supone un reto para ellos (Lehtonen et al., 2016). Complementariamente, y con miradas distintas, otros autores como Araque (2009) o García-García et al. (2017) también defienden sus bondades en la formación de maestros, incluso como herramienta para que el profesorado pueda atender a la diversidad.

3.2. La educación escénica y las artes en la escuela

En informes tan importantes como el National Review of School Music Education, impulsado por el Gobierno australiano, se recalca que los programas artísticos tienen un impacto positivo en el autoconcepto de niños en riesgo de exclusión social y facilitan la interacción entre distintos grupos culturales (Pascoe et al., 2005). Además, se añade otro dato:

Los participantes de un programa innovador basado en la integración de las artes experimentaron la conexión inesperada consigo mismos y se emocionaron al descubrir sus propias voces de creatividad, deleite y maravilla mediante la construcción de sus propias realidades. (Pascoe et al., 2005, 8)

Estas conclusiones nos permiten ver que las ideas en relación con los beneficios del teatro en educación expuestos más arriba seguramente se podrían referir a las artes en general y especialmente a las que se basan más en lo escénico. Estamos considerando siempre que nos movemos dentro de una perspectiva participativa, en la que se implica al alumnado, en que se tejen las relaciones con los otros (grupo, comunidad, sociedad) y sus referentes culturales, en que cada individuo crece y desarrolla su identidad. En esta línea, el único enfoque posible para enseñar arte –o mediante el arte– sería partir de la comunidad en la que se actúa:

La primera mirada ha de dirigirse, sin lugar a duda, hacia el grupo, con sus peculiaridades y demandas. Y es gracias a esta percepción, gracias a una escucha cuidadosa, como se construye un proyecto de enseñanza de arte y se definen contenidos que tengan sentido real para los alumnos, entendidos como una comunidad. (Gouthier, 2011, 32)

Las artes siempre han sido fundamentales en los proyectos comunitarios (véanse, por ejemplo, los proyectos expuestos por Serra et al., 2016), con lo cual no es de extrañar que autores como Lynch (2007) reclamen tener más en cuenta las artes en el currículo para incluir y dejar expresar a todo el alumnado. En palabras suyas:

Si la educación pública está verdaderamente comprometida a no dejar a ningún niño fuera, haría bien en traer consigo también a las artes. (Lynch, 2007, 38)

Pero, más allá de cómo se enfoca el arte en los centros educativos, constatamos otra gran problemática: la insuficiente consideración –y, por lo tanto, horas y recursos– de las artes en la educación obligatoria. Y dentro de las artes, sucede que las más claramente escénicas (teatro y danza) tienen menos presencia que la música o las artes visuales. Un elemento desgraciadamente bastante común, según se desprende de la introducción del International Handbook of Research in Arts Education:

[En la edición de la monografía] tuve que ser prudente dada la dependencia excesiva de las perspectivas de las dos disciplinas artísticas con tradiciones más extensas y una práctica más amplia: educación de artes visuales y música, y la representación insuficiente de la danza y el drama. (Bresler, 2007, XIX)

Desde esta perspectiva, el trabajo escénico que se haga desde la educación musical pasa a ser crucial en muchos centros, en el sentido de garantizar que se trabajen las competencias escénicas.

3.3. La música escolar: educar para la escena y otros desafíos

Cada vez existen más proyectos interdisciplinares generados a partir de la música o en que la música es una parte sustantiva. Pese a ello, continúa siendo difícil encontrar planteamientos educativos que, sin renunciar a un enfoque artístico-escénico integrado, tengan la explícita voluntad de trabajar los distintos lenguajes artísticos a un mismo nivel de importancia (como sería el caso de lo que se expone en Casals, 2012). En otras palabras, raramente nos encontramos con proyectos escolares de amplio espectro artístico, a diferencia de la línea que ya hace muchos años apuntaban las escuelas australianas:

> El enfoque didáctico de los programas de música para la escuela infantil y primaria involucra cada vez más actividades transversales en un contexto de múltiples artes que incluyen danza, teatro, medios y artes visuales. (McPherson y Dunbar-Hall, 2001, citado en Pascoe et al., 2005, 15)

Y sin estos planteamientos de interdisciplinariedad y de amplia visión artística, ¿realmente se educa escénicamente desde la música en nuestras escuelas e institutos?, ¿o simplemente se lleva a cabo un uso del escenario como espacio para mostrar producciones musicales trabajadas en clase, lideradas por un profesor de música sin formación escénica y sin la consciencia de encontrarse ante una oportunidad de trabajar las competencias escénicas?, ¿puede ser que el escenario, en definitiva, sea poco más que un espacio funcional?

No obviamos que las causas de esta situación deben buscarse en el déficit formativo del profesorado al que ahora mismo aludíamos. Pero posiblemente también debe plantearse si no juega un papel destacado la resistencia al cambio de un modelo de educación musical que sigue concibiendo un profesor de música encerrado en un aula durante una hora con un grupo-clase. Un modelo que difícilmente se adaptará a las necesidades y vivencias musicales que

demanda el alumnado; que raramente trabajará el escenario y las prácticas artísticas asociadas; que tendrá dificultades para ser flexible y para posibilitar que cada alumno encuentre su sitio.

En consecuencia, llegados a este punto nos permitimos, de forma muy sintética, exponer algunas reflexiones acerca de la educación musical del presente y del futuro:

• De acuerdo con los resultados de Adderley, Kennedy y Berz (2003), la participación en un grupo musical (banda, coro, orquesta, etc.) produce beneficios no solamente musicales sino también académicos, psicológicos y sociales, porque el clima social, las relaciones entre sus miembros, resultan de gran importancia para su bienestar y crecimiento. Entonces, ¿no deberían ser las agrupaciones parte esencial e imprescindible de lo que musicalmente invitamos a vivir a nuestro alumnado?

• Siguiendo las reflexiones de Ross (1995) y la idea de que el arte debe vivirse para que cada cual encuentre su voz, ¿no sería hora de que dejásemos de hablar tanto de «enseñar música» para hablar más de poner la música a su alcance con el fin de que ellos mismos creen e interpreten la música de la que se han apropiado?

• Escuchando a Hargreaves y Marshall (2003), somos conscientes de que el nivel de apego y motivación depende del grado en que se esté implicado en el hacer música de forma activa, y de que debemos tratar de entender la conducta musical de las personas «desde dentro», desde sus experiencias, más que desde la visión tradicional externa para juzgar sus habilidades y competencias. Estas experiencias musicales que crean en cada individuo su identidad se pueden separar en tres tipos: artístico-musicales, personales y socioculturales. Pero ¿se ve reflejada esta triple dimensión en la educación musical?

Estos desafíos, entre otros, posiblemente pueden encontrar algunas respuestas en modelos escolares en que la música sale del aula y se sube a un escenario de la mano de otras disciplinas. Veamos a continuación dos ejemplos en esta línea, uno en Secundaria y otro en Primaria.

4. Cantamos, tocamos, actuamos... ¡impactamos!

La obra llega a su fin, es momento de bajar el telón y de decidir qué nos llevamos a casa. En este punto, discutiremos de forma sintética lo más relevante de los dos casos de acuerdo con el marco teórico expuesto y en relación con la educación musical, la educación escénica y el impacto de este tipo de enfoque pedagógico.

4.1. Educación musical

La forma de trabajar la música en estos dos centros nos permite dar algunas respuestas a las preguntas que nos hacíamos sobre la educación musical. En primer lugar, retomamos la idea de Adderley et al. (2003) que hacer música colectivamente (el coro, un musical, un espectáculo, etc.) es una vía muy poderosa de motivar el aprendizaje y crear vivencias positivas en relación con la música. Y, además, con la comunidad.

En segundo lugar, en este capítulo hemos mostrado dos ejemplos de centros que han sustituido el modelo «enseñar música» por el de «educar a través de la música». Tal y como nos muestra Carla, la maestra de la escuela Mossèn Jacint Verdaguer, ante todo, ella es educadora y la música es el medio que utiliza para ayudar a crecer y acompañar a sus alumnos. Esta es la razón por la cual adopta tal flexibilidad en las programaciones y adapta la materia a las necesidades e intereses del alumnado, propiciando siempre la participación y que cada uno encuentre su forma de servirse de la música.

Otra idea que queremos subrayar es que la educación musical resulta importante en sí misma y que en ambos casos se trabaja en profundidad, pero al mismo tiempo la música es transversal y está conectada a otras materias. Finalmente, también coinciden estos dos centros en la búsqueda de experiencias que permiten desarrollar musicalmente las tres tipologías de las que hablaban Hargreaves y Marshall (2003): la artístico-musical, la personal y la sociocultural. Tanto en el caso del instituto Torre del Palau como en el de la escuela Mossèn Jacint Verdaguer nos relatan actividades de proyección social basadas en creaciones artísticas al mismo tiempo que se desarrolla una motivación para que la música forme parte de la identidad de cada alumno y permita crear cohesión con el resto del grupo y de la comunidad.

4.2. Escena

La forma de trabajar en estos dos centros nos invita a destacar la importancia de la inclusión de la educación escénica en la educación obligatoria, aunque sea de forma sintética, en donde descubrimos que coinciden en gran medida con todo lo que nos relataban los autores de referencia que hemos expuesto en las primeras páginas del capítulo. Así, por un lado, la educación escénica ofrece vivencias colectivas y emocionalmente decisivas para el grupo y para la comunidad escolar. Por otro lado, también se ha visto que permite desarrollar capacidades y habilidades en relación con el cuerpo y el espacio, el autoconcepto, las relaciones sociales, y para marcar retos y dar sentido a lo que se aprende. Podemos decir, por lo tanto, que en torno a lo escénico se genera un contexto significativo de aprendizaje.

Desde una perspectiva más amplia, incluir la educación escénica en el centro posibilita también trabajar con una visión multiartística al mismo tiempo que resulta clave para conectar con el entorno más inmediato, facilitando desarrollar el sentimiento de pertenencia a un grupo, a una cultura y a una sociedad. Además, las producciones escénicas inciden de forma decisiva para una mejor proyección y prestigio del centro.

En resumen, estamos convencidos de la importancia de desarrollar las competencias que conlleva ponerse enfrente de un público para cualquier ciudadano en la sociedad actual. Pero, como avanzábamos al hablar de educación escénica y artes, esta responsabilidad termina cayendo en gran medida en la música como actividad artístico-escénica con mayor presencia en el currículo.

4.3. Impacto

Antes de bajar el telón, querríamos sintetizar que lo expuesto a lo largo del capítulo nos dibuja la idea de que un planteamiento de educación musical flexible, abierta, transversal, con un componente escénico importante y en que el alumnado es protagonista tiene un impacto tanto en la dimensión personal del alumnado como en la dimensión sociocultural (del propio alumnado y del centro). Desde esta perspectiva, resulta chocante –¡y preocupante!– ver la casi ausencia de la educación escénica en el currículo, en la formación del profesorado y, en último término, en los proyectos educativos de las escuelas e institutos.

Hemos tenido la suerte de haber podido sumergirnos y estudiar el caso de dos centros que sí que lo contemplan. Ello nos permite mostrar una cara positiva de lo que es la educación musical en la educación obligatoria. De todos modos, creemos que sería justo recordar que detrás de lo bueno de estos dos modelos hay también muchas dificultades especialmente sufridas por el profesorado de música. Nos referimos tanto a nivel docente (muchas horas extra de trabajo para prepararlo todo, dedicación fuera del horario habitual, lucha por tener unos espacios y recursos adecuados, etc.) como a nivel de gestión y reconocimiento (conseguir tener el apoyo y la valoración de la música por parte de la dirección y el claustro, insistir para cambiar determinadas formas de funcionar de los centros, asumir responsabilidades extras como especialistas de música, búsqueda desesperada de tiempo para coordinarse con otros profesores, etc.). En definitiva, los resultados que ahora se están recogiendo son fruto de una formación, de muchos años de duro trabajo, así como de una lucha constante –día a día– en el aula, en los pasillos y despachos, e incluso encima del escenario.

Habiéndonos acercado a ver la función que están realizando como especialistas de música, no podemos hacer otra cosa que aplaudir y desear que nunca bajen el telón.

5. Referencias bibliográficas

Adderley, C., Kennedy, M. y Berz, W. (2003). «A home away from home»: The world of the high school music classroom. Journal of Research in Music Education, 51 (3), 190-205.

Araque, C. (2009). Razonamientos y desvaríos en torno a la pedagogía teatral. Revista Colombiana de las Artes Escénicas, 3, 53-69.

Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. Theory into Practice, 24 (3), 151-157.

Bordons, G. y Casals, A. (2012). Poesia, música i escola: un triangle sonor. Temps d'Educació, 42, 11-30.

Bresler, L. (ed.) (2007). International Handbook of Research in Arts Education, vol. 1. Dordrecht: Springer.

Burset, S., Calderón, D. y Gustems, J. (2016). Proyecto «Escuelas Tándem». En Proyectos artísticos interdisciplinares. La creación al Servicio del bienestar. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.

Casals, A. (2012). «Corrandescola»: del cant a la improvisació poètica. Temps d'Educació, 42, 111-130.

Departament d'Ensenyament (2015). Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. DOGC, núm. 6945. http://portaljuridic.gencat.cat/ca.

Departament d'Ensenyament (2017). Documents per a la gestió i organització del centre. Concreció i desenvolupament del currículum competencial i l'orientació educativa a l'ESO. http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/eso/curriculum.

García-García, J. J., Parada-Moreno, N. J. y Ossa-Montoya, A. F. (2017). El

drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15 (2), 839-859.

Gouthier, J. (2011). Arte, enseñanza y comunidades: tejiendo relaciones. En: Giráldez, A. y Pimentel, L. (coords.). Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica (pp. 31-38). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. http://educacionartistica.org/web/spip.php?article14.

Hargreaves, D. J. y Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. Music Education Research, 5 (3), 263-273.

Heathcote, D. y Bolton, G. (1995). Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education. Dimensions of Drama Series. Portmouth, NH: Heinemann.

Hui, A. y Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. Thinking skills and creativity, 1 (1), 34-40.

John-Steiner, V. (2015). Foreword. En: Davis, S., Ferholt, B., Clemson, H. G., Jansson, M. y Marjanovic-Shane, A. (ed.). Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research (pp. XV-XXI). Londres: Bloomsbury.

Lee, W.-H. (2016). The Characteristics and Settlement of Drama Education in German School-Focusing on Drama Class of Secondary School. The Journal of the Korea Contents Association, 16 (6), 114-122.

Lehtonen, A., Kaasinen, M, Karjalainen-Väkevä, M. y Toivanen, T. (2016). Promoting creativity in teaching drama. Procedia-social and behavioral sciences, 217, 558-566.

Lynch, P. (2007). Making meaning many ways: An exploratory look at integrating the arts with classroom curriculum. Art Education, 60 (4), 33-38.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación

Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. BOE, núm. 25, de 29 de enero de 2015. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pascoe, R., Leong, S., MacCallum, J., Mackinlay, E., Marsh, K., Smith, B., Church, T. y Winterton, A. (2005). National review of school music education: Augmenting the diminished. The Australian Government Department of Education, Science and Training / Murdoch University. http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/9459.

Redington, C. (1983). Can Theatre Teach? An Historical and Evaluative Analysis. Oxford: Pergamon.

Ross, M. (1995). What's wrong with school music? British Journal of Music Education, 12 (3), 185-201.

Serra, L., Alonso, H., Paczkowski, M., Aragay, J. M. y Morata, T. (2016). Riborquestra, basket beat y espacio mestizo: tres buenas prácticas de arte comunitario que trabajan desde la participación, el empoderamiento, la identidad y la creatividad. Búsqueda, 3 (17), 202-213.

Toivanen, T. (2016). Drama education in the Finnish school system–past, present and future. En: Niemi, H., Toom, A. y Kallioniemi, A. (ed.). Miracle of Education; The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools (pp. 229-240). Róterdam: Sense.

Wagner, B. J. (1976). Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium. Washington: National Education Association. https://eric.ed.gov/?id=ED130362.

Way, B. (1967). Development through drama. Atlantic Highlands: Humanities Press Intl.

16. Página web del instituto: http://agora.xtec.cat/iestorredelpalau.

17. Página web de la escuela: https://agora.xtec.cat/ceip-mcinto-verdaguer.

18. Para más información en relación con los proyectos Tàndem, sugerimos consultar la página de la Fundació Catalunya La Pedrera (http://escolestandem.cat/el-projecte) o a Burset et al. (2016).

5

Las comunidades de aprendizaje entran al aula de música en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria

ANTONIO FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ

Universidad de Granada

El proyecto «Comunidades de Aprendizaje» (en adelante, CdA) se ha expandido en los últimos años por toda la geografía española, estando presente en centros de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Educación Especial, educación de personas adultas y formación profesional; incluso ha traspasado nuestras fronteras y se ha instalado en algunas escuelas de Brasil. Su estudio se ha hecho fundamentalmente a través del proyecto Includ-ed dentro del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea, realizado entre los años 2006 y 2011 (Includ-ed Project, 2012). Con este proyecto se pretendía presentar actuaciones de éxito para fomentar la cohesión social a través de la educación. La investigación identificó un factor importantísimo sobre las actuaciones educativas de éxito,[19] y es que estas funcionan en cualquier contexto educativo y social, por lo que son consideradas como universales (Includ-ed Project, 2012). De hecho, el Parlamento Europeo las ha incluido como directrices y recomendaciones para superar el fracaso escolar y la desigualdad en educación.

En el proyecto de CdA se parte de los «sueños»[20] que toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, voluntarios y demás agentes del entorno) esbozan y establecen como objetivos a conseguir entre todos, utilizando para ello el diálogo. Los estudios científicos en este sentido están aportando

datos interesantes acerca del impacto de este proyecto en la mejora de dos aspectos de vital importancia en la educación de nuestros días, como es el fracaso escolar y la convivencia en la escuela (Aubert, García y Racionero, 2009; Díez-Palomar y Flecha, 2010). A pesar de que ya existe una cierta literatura científica con respecto a este proyecto (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2002; Flecha, 2009; Valls, 2000), no encontramos todavía referencias suficientes al trabajo de la educación musical escolar bajo el enfoque de CdA en su conjunto, más allá de la actuación educativa de éxito de las tertulias musicales dialógicas (Chaib, 2006).

De las diferentes actuaciones educativas de éxito que recogen las CdA, es en las tertulias musicales dialógicas donde aparece la música con un papel protagonista. Se trata de una variante de las tertulias literarias dialógicas y, en las musicales, se utiliza la palabra y el diálogo para compartir con el resto de las personas que participan en ella las impresiones, vivencias y experiencias que nos produce la audición de una pieza musical de las grandes obras de la música. A través de una actividad que utiliza la música se ofrece la oportunidad de dialogar y escuchar al resto de las personas que nos rodean en el contexto más cercano. Esta estrategia junto con otras actuaciones educativas de éxito propias del proyecto son las encargadas de dar forma a una dinámica de trabajo dentro de una CdA, transformando los aprendizajes y el contexto sociocultural (Díez-Palomar y Flecha, 2010).

De esta manera, podemos apreciar cómo la música es un eje de una de las formas de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la perspectiva de este proyecto. Sin embargo, sabemos muy poco sobre la manera en que influye la asignatura de Música en la educación obligatoria en el desarrollo de una CdA, es decir, cómo está influyendo la educación musical escolar al éxito de las CdA. Por otro lado, es también pertinente saber si el proyecto educativo de las CdA puede mejorar el rendimiento académico en el aula de música como sí que lo hace en otras asignaturas del currículo (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Includ-ed Project, 2008a; Includ-ed Project, 2008b).

En este capítulo presento una investigación[21] realizada en dos aulas de música, una de un centro educativo de Educación Primaria y otra de un centro de Secundaria. Ambas están insertas dentro del programa de CdA en la comunidad autónoma de Andalucía. En particular me intereso por saber cómo la música forma parte de un proyecto educativo que intenta dar respuesta a las necesidades que la sociedad se encuentra actualmente y que intenta devolver la participación

a los ciudadanos y a las sociedades. Así, los propósitos de este estudio son, por un lado, hacer una investigación evaluativa sobre la contribución de la música al proyecto de CdA y, por otro, contribuir al debate sobre la educación para la ciudadanía y la economía del conocimiento que necesitamos ofrecer en nuestros centros escolares en la actualidad y en los años venideros.

Con este estudio me propongo en realidad un tercer propósito: contribuir a la justificación de su inclusión de la asignatura basada en datos empíricos y con un enfoque adaptado a esta sociedad y economía actual caracterizada por ser cambiante y globalizada. Para este propósito el proyecto de CdA resulta muy útil, pues presenta una forma de organizar el contexto escolar y los aprendizajes de manera que se establece una conexión activa y recíproca de la escuela con el resto del entorno, poniendo sobre la mesa no solo la mejora del rendimiento académico, sino también la mejora de la convivencia en el contexto escolar (Aubert et al., 2009; Díez-Palomar y Flecha, 2010).

En este capítulo pretendo reflexionar sobre estas y otras cuestiones a partir del estudio de dos centros educativos de la comunidad autónoma de Andalucía que son reconocidos como CdA y cómo es el trabajo de la música a través de esta perspectiva. Uno de estos dos centros educativos es el centro de Educación Infantil y Primaria Las Encinas,[22] situado en la localidad de Alfacar (Granada), y el otro el Instituto de Educación Secundaria, Carmen de Burgos, en la localidad de Huércal de Almería (Almería). Ambos centros están organizados bajo los principios del proyecto educativo de CdA. Realicé un estudio de caso para cada centro con la finalidad de conocer si el trabajo de la música ayuda al desarrollo de una CdA, pero de igual manera he buscado conocer si la enseñanza-aprendizaje de la música desde esta perspectiva ayuda a mejorar los rendimientos académicos en el aula de música, así como de convivencia en el contexto.

1. Comunidades de aprendizaje: una oportunidad de voz para la comunidad

A continuación, presento muy brevemente el contexto de cada uno de los centros estudiados. Por un lado, el centro de Educación Primaria (en adelante, EP) se encuentra en el municipio de Alfacar, situado en el área metropolitana de la ciudad de Granada. Se trata de un pueblo a pie de montaña, en el que viven unos 5500 habitantes. El nivel socioeconómico de sus habitantes es medio y el tipo de familia que predomina es el de familia tradicional de tipo nuclear. El centro educativo cuenta con una media anual de 350 alumnos, siendo el nivel cultural de las familias medio-alto.

Por otro lado, el centro de Secundaria se encuentra en Huércal de Almería, un municipio vecino a la ciudad de Almería que cuenta con 17 000 habitantes, aproximadamente. El municipio tiene una tasa de paro difícil de sostener. El perfil de sus familias es variado, algunas de ellas con problemática social considerable. Este es el único instituto de Educación Secundaria del municipio, por lo que cuenta con una media anual de alumnos elevada, unos 800. Su alumnado se caracteriza por ser muy heterogéneo, teniendo un alto número de discentes en situación de conflicto debido a problemas de comportamiento en el aula e indisciplina, la mayoría de los casos.

La primera vez que visité los dos centros sobre los que se basa mi investigación no fue ningún revuelo, de acostumbrados que están de ver entrar y salir gente del centro. Así, el alumnado me consideró como un voluntario más que venía a ayudarlos en su aprendizaje. Los alumnos están acostumbrados a que personas que no son sus maestros o profesores de referencia (ya sean familiares y/o cualquier persona del entorno) entren al aula y participen del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así lo manifestaron los chicos y chicas del centro de EP:

Investigador (I): ¿Qué os parece que entren las familias al aula?

Juan: A mí me parece bien, porque nos ayudamos, los padres a los niños y los niños a los padres.

Paula: Pues a mí me parece muy divertido, porque los padres, de la educación que hayan recibido, pues hay cosas que eran como diferentes, entonces, pues siempre hay comentarios de ellos que son muy interesantes.

Juan: Y nos gustaría que entrara mucha más gente, porque ahora estamos faltos de gente.

Martín: Yo opino lo mismo, que debería haber más gente, que nos gusta mucho, porque aprendemos más rápido.

Juan: Las familias y los voluntarios nos ayudan a aprender mejor, a enseñarnos otras cosas, a hacer trabajo en grupo, a ayudarnos más entre sí y así nos podemos dar más ideas.

Inés: Y también aprendemos a respetar a los mayores.

Raquel: Pues a mí me encanta porque vienen, y si tenemos alguna duda, en vez de decirnos la respuesta, nos dicen: «Venga, vamos a pensar cuáles pueden ser las respuestas correctas», entonces debatimos y sacamos la correcta.

En los comentarios de estos alumnos se puede apreciar cómo valoran muy positivamente que personas de su entorno entren al aula y participen del proceso

de enseñanza-aprendizaje, pues son conscientes de que la ayuda de estas personas les permite desarrollar habilidades necesarias para trabajar en grupo. Incluso consideran que ellos pueden estar facilitando el aprendizaje de esos voluntarios en algunos aspectos. Y así también es cómo perciben las familias esta manera de ser partícipes de la educación de estos niños y niñas. Dos de las madres voluntarias del centro de EP comentaban al respecto:

Susana: El poder colaborar con ellos, nosotros como padres recibimos más que lo que ellos pueden darnos. Yo estoy encantada.

Lucía: Aquí no nos cierran las puertas nunca.

Susana: Sentimos el centro como una familia. Y es que si no fuera así no vendríamos a colaborar, si no sintiéramos ese calor familiar, esa tranquilidad.

Ese aspecto que hace mover a las familias a participar de forma activa es ese clima de confianza y tranquilidad que se respira en el centro, como me indicaba Pablo, el maestro de música de EP: «Se establece un vínculo con la familia». Y ese clima acogedor hace que la escuela trabaje para mejorar el entorno:

Pablo: Es que aprendes a escuchar. Este tipo de proyectos te ayuda, te abre la puerta, a que no se te puede olvidar que tú entras en un entorno, que en ocasiones puede ser el tuyo propio, porque trabajas en la localidad en la que vives, pero en la mayoría de los casos, estás de intruso [...]. El centro deja de ser un centro educativo para ser una pieza de la comunidad [...]. Si es que vas a hacer lo mismo, ¿por qué no hacerlo con el objetivo de mejorar mi entorno?

Ignacio, el profesor de música de Secundaria, apuntaba también que la

participación de la comunidad y contar con los recursos que nos proporciona el entorno es una de las claves de este proyecto educativo. Así me lo comentaba: «Un discurso que siempre se repite dentro de CdA es que no es tan importante la metodología del aula; lo importante es contar con esa persona (de la comunidad). Es el factor clave». De hecho, que diferentes personas del entorno entren al aula permite una mayor atención a la diversidad dentro de ella, ya que no está el profesor solo. Junto a la ayuda de los voluntarios, con la organización del aula de forma heterogénea y las diferentes dinámicas que se llevan a cabo se da el clima propicio para que la educación llegue a todos, existiendo así una igualdad y equidad para todo el alumnado.

Estas sinergias confluyen gracias a que el aprendizaje se realiza a través del diálogo, donde la base recae en la fuerza de los argumentos que dan las personas y no en las relaciones de poder. El aprendizaje dialógico[23] aparece, así, como una forma de aprender que intenta dar respuesta a las necesidades actuales de la sociedad, donde las personas necesitan comunicarse y establecer un diálogo para tomar unas decisiones en un contexto de intercambio cultural debido a la globalización (Aubert et al., 2009). De esta manera, el diálogo es una herramienta que el alumnado necesita en su proceso de aprendizaje y necesitarán más ampliamente en un futuro cercano. Tener que dialogar, debatir y llegar a acuerdos supone para el alumnado una seguridad en sí mismos de que tienen opinión, que tienen que reflexionar, llegando así a ser críticos y proponer cambios para mejorar. Algunos alumnos de EP me comentaban lo siguiente:

Juan: Es que nos gusta más trabajar en grupo, porque a lo mejor una persona acierta y otra no, o a lo mejor son las dos ciertas, o ninguna. Entonces, así ya pues ves más o menos las distintas opiniones de cada uno y ves más cosas que son verdaderas.

Alejandro: Es verdad que muchas veces los grupos nos entretenemos charlando, etc., pero cuando nos ponemos las pilas porque vemos que queda poco tiempo, podemos llegar a conseguir bastantes actividades y aprender mucho más.

Rocío: Es más importante trabajar con los demás porque no estás solo en la vida.

Estás con más gente.

Paloma: Aprendemos más en grupo, porque todos tenemos una razón que dar, y aprendemos de ellos y ellos aprenden de nosotros.

Sobre esta misma cuestión del diálogo y el debate en el aula, algunas alumnas de ESO señalaban lo siguiente:

Saray: Eso a veces te sorprende porque hay otra gente que, aunque piensas que no hace nada, tiene buenas ideas, que sabe hacer más cosas. Te descubre cómo es la gente, cómo son los compañeros, conoces más a tus compañeros, cómo piensan más o menos, te acercan más a ellos.

Pili: Sí, porque cuando estamos cada uno trabajando por su cuenta como que no hablamos mucho y no llegamos a conocernos bien, y luego cuando estamos por grupo y tenemos que hablar, como que nos conocemos más y muchas veces como que empezamos a llevarnos incluso mucho mejor.

El alumnado considera que a través del diálogo llegan al conocimiento, con las opiniones de unos y otros, con las respuestas ciertas y con las erróneas, el flujo de todas ellas. La consideran una forma de aprender más divertida, que les genera más interés y que requiere de cooperar con otras personas en un mundo en el que no están solos, sino que tienen que interactuar con más personas. De este modo, vemos cómo el propio alumnado es consciente de la importancia y necesidad de un conocimiento que les permita interactuar con otras personas, trabajar con ellas y aprender de ellas. Gracias a esta dinámica se facilita que los alumnos se conozcan mejor entre ellos, cómo piensan y, de este modo, acercarse más a ellos, generando así un ambiente óptimo de clase. Aprender de forma colaborativa destaca porque permite que se involucren todos los miembros del grupo, que compartan conocimientos y se enriquezcan con las aportaciones de

los compañeros, de igual manera que su autoestima se fortalece al ser aceptadas esas ideas que se comparten y que son tomadas como válidas por sus iguales (Carrió, 2006). Además, se abren posibilidades de profundizar en nuevos contenidos, les abre la mente y los ayuda a desarrollar la identidad como persona. Se facilita, de esta manera, tratar con conocimientos más vinculados al desarrollo de la parte ciudadana y social del ser humano. En definitiva, se trata de incluir en el aula a todas las personas que forman parte de la comunidad para que participen de la educación de los jóvenes del entorno y entre todos transformar el contexto educativo para mejorarlo.

Sin embargo, existe cierto profesorado en el centro de Secundaria que critica que personas que no son profesionales de la educación entren al aula y participen del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dos profesores con los que pude hablar se mostraban contrarios a esta dinámica, concretando que la madre o el voluntario no podían aportar nada en el aula porque no era su campo profesional. Estos profesores estaban abiertos a la utilización del debate como herramienta para los temas que su departamento necesita tratar, y también como recurso didáctico en clase en un momento puntual porque así lo requiera una actividad en concreto; pero no como una dinámica que dirija el aprendizaje en el aula. Uno de estos profesores criticaba el diálogo por el diálogo, ya que, en esas situaciones se producían juicios críticos, pero sin argumentaciones de peso. Él comentaba que para emitir juicios críticos hay que tener unos conocimientos previos sobre el tema que se está tratando y, que el profesor tiene que propiciar esa situación en el aula.

2. Música en las comunidades de aprendizaje

2.1. Una educación musical para el ámbito social y ciudadano

Las clases de música en un centro que es CdA aparentemente cambian poco con otro que no lo es en cuanto a la forma de trabajar. Con esto me refiero a que en general no hay un tipo de actividades diferenciadas a realizar (salvando las importantes excepciones de las tertulias musicales dialógicas y los grupos interactivos)[24] o una metodología específica y cerrada, sino que es lo que se puede estar haciendo en un aula de música de un centro que no es CdA, pero siempre bajo un enfoque de participación educativa de la comunidad, de aprovechamiento de recursos del entorno, entre otros, y especialmente del aprendizaje dialógico como línea de actuación para todo lo que se realiza en el aula y en el centro. El profesor de música de Secundaria me contaba esa forma de trabajar en el aula de música:

Ignacio: Intento trabajar de manera democrática, y por eso considero que mi metodología de aula está basada en CdA o, bueno, más concretamente en los principios del aprendizaje dialógico: que haya un diálogo igualitario entre el alumnado y el profesorado, también con otras personas; que las decisiones se tomen conjuntamente; que se utilicen todos los saberes del alumnado, no solamente los del profesor. Yo, mi aula la intento organizar democráticamente, tomamos las decisiones de qué queremos hacer, cuándo lo vamos a hacer, de cuándo nos evaluamos, además, entre todos, ponemos la calificación entre todos, hacemos autoevaluación, coevaluación... Trabajamos los contenidos del currículo, pero también nos abrimos a cualquier otro tipo de saber musical, que no tiene por qué ser estrictamente el que marca el currículo. Y también que intento aprovechar toda aquella oportunidad musical que me brinda el entorno.

Organizar el aula democráticamente, tomando decisiones conjuntamente, permite que el alumnado adquiera compromisos hacia el aprendizaje de la asignatura. Aparecen también conceptos vitales que están relacionados con el ideario de las CdA, como son la democracia, el consenso, el diálogo igualitario y la evaluación negociada. Todo esto se consigue poniendo el acento sobre la

fuerza de los argumentos que se dan, y no en las relaciones de poder (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004; Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). Este cambio se consigue gracias a la utilización del diálogo como medio para intercambiar opiniones y llegar al conocimiento. Utilizar los recursos del entorno no solo como personas que pueden ayudar en el aula, sino también en cuanto a la relación del entorno con contenidos musicales que no tienen por qué ser estrictamente los que marca el currículo. Un alumno de ESO dejaba el siguiente comentario al respecto:

Dani: Trabajando en grupo, dialogando, nos ayudamos entre nosotros y comprendemos mejor las cosas. Por ejemplo, en las tertulias, damos nuestras opiniones, nos expresamos, y compartimos nuestras opiniones con el resto de los compañeros.

La madre coordinadora de las familias y voluntarios de la comunidad hablaba también de este aspecto:

Rosa: Es que los ayuda a que el día de mañana, pues sean buenos colaboradores, y puedan trabajar en equipo. Los trabajos de hoy en día, el individualismo es muy raro, casi todo es en equipo. Entonces ya desde pequeñitos les enseñan a trabajar en equipo, que es lo fundamental para el día de mañana, que trabajen en equipo.

Esa dinámica de constante diálogo, reflexión y debate lleva al alumnado a profundizar en algunos contenidos. El maestro de música de EP hacía el siguiente comentario:

Pablo: Dialogar, debatir, reflexionar supone para los alumnos una seguridad en sí mismos de que tienen opinión. En el sentido de que hay unos contenidos que hay que estudiarse porque la ley lo exige. Pero, además, se me pide opinión, se me

da turno de palabra, se me pide que reflexione sobre algo e incluso puedo cambiar cosas, como en el tema de las compositoras. Tenemos alumnado que ya pide otra cosa. ¿Por qué no podemos hablar de mujeres? ¿Es que no hay? pues, vamos a investigar sobre ellas y a realizar una tertulia musical dialógica de compositoras.

Todas estas dinámicas y actuaciones educativas de éxito contribuyen a la mejora del rendimiento académico en el aula de música, tal y como comentaba Ignacio:

I: ¿Crees que el proyecto ayuda a conseguir los objetivos de la escuela y de la asignatura de Música?

Ignacio: Los aprendizajes académicos se aceleran, se intensifican, se consigue que se llegue a todo el alumnado. Y luego, aparte, se multiplican las opciones de aprendizaje al incluir la comunidad en el horario escolar y en el extraescolar. Si antes tú solo en el aula era difícil llegar a treinta y hacer ciertas actividades, porque tú solo con los treinta no podías, ahora teniendo ayuda de cuatro o cinco personas, es mucho más fácil llegar y hacer ese tipo de actividades alternativas, distintas. Organizando el aula con grupos heterogéneos, haciendo que el centro esté abierto muchas horas para muchas actividades distintas, con muchas personas que muestran lo mejor de sí mismas o cosas que saben hacer, tanto en horario de mañana como en horario de tarde, pues todo eso se convierte en aprendizaje y más aprendizaje, tanto académico como extracurricular.

I: Y entonces, ¿tú dirías que pertenecer al proyecto de «Comunidades de Aprendizaje» mejora el aprendizaje de los alumnos en música?

Pablo: Sí, pero realmente nosotros no estamos impartiendo una asignatura que se llama Lenguaje musical, sino que estamos poniendo de excusa una materia que es «educación artística» para el desarrollo de unas competencias. Si yo tengo

motivación mejoro mi rendimiento, si mejoro mi rendimiento quiero más, y si quiero más, pues estoy cogiendo las competencias a un ritmo muy positivo.

Estos testimonios nos dejan al descubierto la mejora del rendimiento académico del alumnado en el aula de música, pero no solo de la asignatura de Música per se encerrada en sí misma o para mejorar los resultados de otras materias, sino desde la perspectiva de una materia artística con la que se pretende desarrollar unas competencias para saber participar. La idea de involucrar a la comunidad, tan importante en CdA, en música se convierte en algo aún más importante, pues la materia facilita el contacto con ese entorno y el sentimiento de identidad y pertenencia con él. Se pretende, así, desarrollar una conciencia crítica y reflexionar sobre, en nuestro caso, el hecho musical, pero también que el niño o la niña adquiera unas habilidades y destrezas para convivir con el resto de las personas que forman su entorno con la finalidad de prepararlos para cuando tengan que abrirse al mundo y conocer otros contextos y a otras personas. Así, el maestro de música del centro de EP me contó que en el aula de música bajo este enfoque se buscaba desarrollar la conciencia crítica y mejorar como ciudadano. A este respecto, el alumnado de este centro dijo lo siguiente:

Paula: Los temas que vemos en las tertulias de música casi nunca se ven en la vida diaria, entonces cuando los trabajas sacas cosas muy importantes. Aprendemos curiosidades, pero también los valores, que son muy importantes.

Rocío: Nos enseñan a que tenemos que estar con todos y que no tenemos que estar solos, que tenemos que compartir con los demás, tenemos que estar ayudando a los demás.

Paula dice algo que es todo un clásico sobre la asignatura de Música: su utilidad. Ella piensa que lo que se enseña no forma parte de su día a día, o que son curiosidades, pero al tiempo percibe que de ahí saca cosas muy importantes, como los valores. También el alumnado de ESO comentaba si lo que aprendían en la asignatura de Música les servía para cuando salieran de la escuela:

I: Todo lo que habéis aprendido en música, ¿os sirve cuándo estáis en vuestra casa, cuando tenéis que interactuar con otras personas del barrio?

Jorge: Sí, exponer opiniones, ideas... A exponer algún tema que me interese.

Carmen: A escoger canciones, vídeos.

Jorge: Saber de nuestras preferencias.

Pepe: A perder el miedo escénico.

Jorge: Aprendemos a soltarnos, a aprender a hablar y a comunicarnos nuestras opiniones.

Carolina: A conocer y valorar las cualidades que tienen otros compañeros.

Carmen: Y que para aprender a hacer algo hay que interactuar, no solo con la teoría.

Es decir, el alumnado percibe que las actividades que realizan en el aula de música fomentan dinámicas para que los alumnos conozcan y valoren las cualidades que tienen otros compañeros, para aprender a aprender, a relacionarse con otras personas, pensar, ser críticos. Destrezas no solo para el ámbito musical,

sino también para el social y ciudadano.

Esa motivación del alumnado y, por consiguiente, la mejora de su rendimiento no solo se produce con la realización de los grupos interactivos, por ejemplo, sino que también se produce con una actividad en la que el docente se sirve de la ayuda de familias o voluntarios, utilizando recursos del entorno, pero también cuando se propicia un ambiente para que el alumnado aprenda a través del diálogo, del debate y llegue a acuerdos, acciones tan necesarias para interaccionar con personas que tienen opiniones distintas. El maestro de Música del centro de EP hablaba de que:

Es un proyecto de máximos, por todo ese acceso a la información que tiene el alumnado, acceso a muchos recursos, posibilidades que ni te piensas cuando planificas una actividad.

La idea que se puede extraer de estas reflexiones es que se pretende ir más allá, pues el alumno no se queda solo con lo que recoge el currículo y después se plasma en el libro de texto, por ejemplo, sino que se despierta esa reflexión en el alumnado y esa curiosidad por seguir conociendo, por ampliar el saber. Pablo comentaba al respecto que ese interés que se despierta en los niños y en las niñas no sería posible si no existiera el acceso a una gran cantidad de recursos, si el centro no permitiera la entrada de la comunidad educativa a este o si las familias y voluntarios no participaran en la vida escolar. La razón que daba era que el maestro solo no puede, que esto es un camino de muchos que van de la mano y que la unión de todos los agentes hace que caminen todos en la misma dirección.

Pero ¿qué opina el alumnado?, ¿perciben que su aprendizaje en el aula de música mejora o por el contrario consideran que se está empeorando?

• Alumnado del centro de EP:

Martín: Sí, porque es muy entretenido, aprendemos más rápido y hablamos entre

nosotros.

Juan: Yo pienso que aprendemos más y mejor. Con las tertulias aprendemos mucho más que si el maestro estuviera explicando en la pizarra y nosotros con el libro de texto y apuntando las cosas.

• Alumno del centro de Secundaria:

Pepe: Sí, yo creo que aprendemos de las dos maneras, pero de esa (con los grupos interactivos) aprendemos divirtiéndonos, que no es el método tradicional, en el que hay ejercicios, exámenes, y más ejercicios y más exámenes, sino que vas alternando juegos y otras cosas.

Por otro lado, las mejoras no son solo percibidas por el profesorado, alumnado y familias, sino que los datos por parte de la Administración educativa demuestran la veracidad de esta mejoría. No tuve la posibilidad de acceder a esa información debido a que es confidencial. Sin embargo, creo que es interesante conocer lo que el profesor de música de Secundaria comentaba al respecto:

Ignacio: En todos los ítems que nos da la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, hemos pasado de estar en la media, o por debajo de la media con respecto a la de otros centros de Andalucía que eran como nosotros, a la situación actual en la que estamos en la media o por encima, en todo, absolutamente en todo. Y no solamente desde el punto de vista cuantitativo, sino también cualitativo. Es decir, no es solo que los resultados mejoren, sino, además, los tipos de aprendizaje que se promueven. Se produce un intercambio muy rico entre los familiares y los alumnos. Aprenden también de esa manera de relacionarse, a relacionarse con otra gente, de que de repente pues la madre cuente lo que hizo ayer. Y de paso pues se motiva, se ilusiona y accede mejor a ese conocimiento de música o de otra materia.

Además, en el caso del centro de Secundaria se percibe cómo la imagen pública del centro ha cambiado, llegando a tener un atractivo entre las familias del municipio y de Almería capital; ha pasado de ser un centro con bastante mala fama en el pasado a convertirse en un referente dentro de la comarca. La madre coordinadora del centro de Secundaria contaba un dato destacable:

Rosa: Yo venía aquí y yo decía: «Madre mía, ni un instituto muy complicado que había hace años en la ciudad de Almería es como el de Huércal». Y estábamos en el patio ¡y había un follón...!, pero ahora, para nada. Antes venía una vez cada equis tiempo, que no me apetecía, solo cuando había una tutoría. Y, ahora, la verdad, ha cambiado mucho en los últimos 3 o 4 años. Mucho, muchísimo. Yo recomiendo este centro. Además, mi hermana tenía muy mal concepto del centro, porque siempre hablaban mal, y ya va cambiando, ya va cambiando muchísimo el concepto, y mi hermana se lo está pensando si llevarse a su hijo a Almería o no.

El profesor de música de este centro también hablaba de cómo la imagen pública del instituto había cambiado por completo. Había un cierto rechazo hacia el centro, las familias que podían llevarse al niño de ahí se lo llevaban, era considerado un centro educativo que no aportaba nada especial. Ahora, sin embargo, la situación ha cambiado totalmente, pues cada vez más en el centro se matriculan niños de otros pueblos y de la capital (Almería). Es decir, además de los resultados académicos, se ha mejorado una convivencia general en el centro y dentro de las aulas, todo ello gracias a las relaciones de diálogo entre alumnos y entre estos con las familias y/o voluntarios, pero también con el desarrollo de actividades que partan de los intereses del alumnado. Dar voz a los alumnos y que ellos sean los constructores de su aprendizaje crea una actitud positiva hacia el aprendizaje.

2.2. Dinámicas de aprendizaje utilizadas en el aula de música de una CdA

Habiendo contextualizado las situaciones que se producen en el aula de música, toca ahora hablar de las formas de trabajar la música en estos dos centros educativos. Lo que a continuación voy a presentar no se trata de un listado prescriptivo de acciones educativas, sino de las dinámicas educativas que se producen en el aula de música de estos dos centros. Como cabe esperar, cada centro tiene su contexto propio, por lo que cada uno trabaja según los diferentes factores y agentes que le influyen, pero siempre bajo el enfoque del proyecto de CdA. Junto a estas dinámicas entran en práctica también las actuaciones educativas de éxito propias de dicho proyecto. En el caso del centro de EP, su maestro de música hablaba de lo siguiente:

Pablo: Pues hay unas prácticas que son como estándares, aunque en un proyecto de este tipo todo lo estándar no vale porque estás en continuo cambio y evolución. Pero bueno, están los grupos interactivos, las tertulias musicales dialógicas, la biblioteca tutorizada, así como otros recursos del entorno como la escuela de música, las actividades que proponen las familias como el cinefórum, o el Mercadillo de Valores con diversos talleres de música. En todo tipo de actuaciones, como yo participo un poco también en la organización, aprovecho lo máximo para que haya muchos talleres que estén relacionados con la música.

El contexto ofrece una amplia variedad de recursos que se pueden utilizar para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son las asociaciones, instituciones y personas del entorno para sus actividades. Vemos, pues, cómo el entorno es una fuente incesante de recursos que se pueden aprovechar dentro del aula y del centro, pero, además, cómo se establece una conexión activa y continua entre ambos contextos, siempre con la idea de hacer partícipe, de primera mano, de la educación de niños y niñas a la comunidad educativa. Todas las propuestas para el aprovechamiento de los recursos del entorno son, en gran parte, propuestos

por las familias, continuando así con esa implicación total en la educación de los niños. Pero hay algunas de esas actuaciones que destacan más para el alumnado del centro de EP, como es el caso de los grupos interactivos:

Juan: Ya me gustaría que pudiéramos tener más clases de música en los grupos interactivos porque está bastante bien y, además de aprender cosas sobre música, por ejemplo, aprendo a trabajar en grupo y de convivencia.

Inés: En las demás asignaturas también se colabora en grupo, pero más bien para hacer deberes y ayudarnos. En música creo que es diferente, ya que dialogamos más.

De esta manera, la actuación educativa de éxito de los grupos interactivos es percibida por el alumnado como una forma de aprender que no es estresante y que aporta seguridad para ir mejorando en la realización de las diferentes actividades. Lo que aprenden en música les sirve para dialogar, trabajar en grupo y a mejorar la convivencia.

La formación de estos grupos interactivos permite que las interacciones se diversifiquen y se multipliquen. Mientras se aprende mediante esta dinámica, todo el tiempo de trabajo es efectivo. Además de mejorar los resultados académicos, se mejoran también las relaciones de convivencia entre todos los participantes, ya sean entre los propios alumnos y entre estos con las personas adultas del entorno que entran al aula.

En el centro de Secundaria no se realizaban grupos interactivos en el aula de música (salvo alguna ocasión puntual) debido a que, desde el equipo directivo del centro, se había decidido priorizar este recurso para otras asignaturas que pudieran generar más dificultad para el alumnado, como pueden ser Lengua o Matemáticas.

A este respecto, es interesante conocer las opiniones que tenían estos dos profesores contrarios al proyecto de CdA sobre la realización de grupos interactivos en cualquier otra asignatura. Ellos afirmaban que se trataba de una

dinámica de aprendizaje agobiante para el alumno, ya que necesita más tiempo para concentrarse y no puede realizar cada actividad en los 15-20 minutos que hay asignada para cada una. Igualmente comentaban que el diálogo que se establece en cada uno de los grupos de alumnos durante la realización de las actividades es contraproducente por la cantidad de ruido que se forma cuando estos están conversando entre ellos. Durante mis observaciones pude percibir esas voces en el aula mientras los alumnos estaban en los grupos interactivos a las que estos profesores hacían alusión y, aunque el volumen solía ser alto, no noté que el «ruido» fuera mayor al de cualquier otra aula en el que el alumnado está realizando otro tipo de actividades en grupo.

Otra dinámica de aprendizaje profusamente utilizada en el aula de música es el trabajo por proyectos.[25] Esta metodología activa parte de una sesión de negociación previa donde son los alumnos los que escogen libremente si aceptan esa forma de aprender para todo el trimestre, pero también una sesión final de evaluación consensuada donde los propios alumnos deciden su propia nota final de todo el trabajo realizado (aunque también en la sesión de negociación deciden la nota a la que aspiran llegar, acorde con los trabajos a los que se habían comprometido). El alumnado adopta unos compromisos propios de una persona adulta, siendo totalmente ecuánime. Así pude comprobarlo y contrastarlo durante mis observaciones, ya que asistí a esa primera sesión del trimestre como a la sesión final en la cual mostraban y compartían en el aula los diferentes resultados del trabajo al que se habían comprometido realizar meses antes. La sesión final de evaluación se convierte en un momento de cotejo, en el que los alumnos presentan los trabajos realizados y se comprueba que han cumplido con lo que se comprometieron inicialmente. Este tipo de evaluación aporta al alumnado seguridad, pues saben en todo momento los criterios y requisitos para aprobar la asignatura. Nos encontramos ante el planteamiento de una evaluación consensuada y cualitativa orientada hacia la mejora, aunque luego el profesor tenga que indicar de forma oficial una calificación numérica que se corresponda con la cualitativa debido a las directrices de la Administración educativa.

Pero ¿de qué sirve poner en práctica en el aula metodologías activas que rompen con la concepción tradicional de la enseñanza si luego la evaluación seguirá con el mismo enfoque de evaluación en el que el examen es la única prueba para la valoración del aprendizaje del alumnado? El profesor de música de Secundaria me comentaba que relativizar el examen como prueba para evaluar te permite plantear una forma diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje, enfoque que pude comprobar a lo largo del periodo de observación. La implicación del

alumnado radica, además, en si perciben que hay una coherencia entre la forma de aprender y la manera en cómo se valorará ese aprendizaje.

Con estas y otras dinámicas participativas el aprendizaje es tal que se produce un cambio de actitud hacia la asignatura, pues los alumnos perciben que aprenden cosas nuevas en todo momento, superando así lo estipulado en el currículo y llegando a un currículo de máximos, donde el alumnado se interesa por saber más. De hecho, el alumnado llega a pedir profundizar en algunos contenidos, especialmente en aquellos más teóricos, que siempre suelen ser menos atractivos para ellos. También aquí se produce un cambio de actitud en positivo de esos alumnos que cursan música como actividad extraescolar, ya que consideran que realizan un aprovechamiento de la asignatura; aprenden cosas que en la escuela de música no aprenden, por lo que no perciben la asignatura como una repetición de los contenidos. Esto es la consecuencia de un aprendizaje basado en el diálogo y en la participación educativa de la comunidad donde se permite llegar a otros contenidos, muchos de ellos surgidos del interés del alumnado, como el caso de las mujeres compositoras comentado anteriormente.

De este modo, diseñar actividades que partan de los intereses de los alumnos, así como darles voz para que sean los constructores de su aprendizaje, crea una actitud positiva. Esto pone las bases para una mejora de la convivencia en el aula y la creación de un clima óptimo para aumentar el rendimiento académico. Este ambiente óptimo va creando interacciones basadas cada vez más en acciones dialógicas, lo que permite caminar hacia una escuela que cuente con una mayor calidad y que se caracterice por ser más inclusiva (Flecha, 2009).

3. Conclusiones

A pesar de que los centros educativos estudiados trabajan bajo un enfoque educativo y unos principios que vienen de la mano del proyecto CdA, no se ha pretendido realizar una comparación entre ambos, lo cual sencillamente es imposible, porque sus contextos son diferentes. De igual manera, no pueden ser tomados como casos extrapolables a otros centros que son reconocidos también como CdA. El contexto tiene tal importancia que le aporta a cada centro educativo un carácter a modo de seña de identidad complementaria junto al ideario de CdA. De hecho, para poder estudiar cómo se trabajaba la música bajo el enfoque de CdA necesitaba saber cómo el entorno influía y de qué manera se producían las conexiones entre este y el centro, y entre el entorno y el aula de música. De ahí que, aunque he hablado de la asignatura de Música de forma específica, no he podido separarla de todo lo que rodeaba al contexto, así como de todos los aspectos y dinámicas que confluyen bajo el prisma de este proyecto. No obstante, ciertos aspectos puede que sean transferibles a otros contextos de características similares, pero no por ello se pretende con este estudio generalizar ni extrapolar la realidad que se ha estudiado a otros centros de EP o de Secundaria que sean CdA. Sin embargo, sí que es posible encontrar puntos en común entre ambos centros y profesores, y también es posible hacer una generalización naturalista (Stake, 1998) que permita transferir conocimientos de unas situaciones a otras, aunque sea en un sentido débil del término generalización.

Así, tras haber conocido cómo se trabaja la música bajo el enfoque de CdA, se puede resaltar, principalmente, cómo el docente de música de estos centros se convierte en una figura primordial para la contribución de la música como elemento de éxito en el desarrollo de una CdA. Gracias a su papel de impulsor y coordinador del proyecto en el centro, ejerce una posición muy relevante como elemento de unión entre la escuela y el entorno, pero también para fomentar la presencia de la música, en formato actividad o taller, en cada uno de los eventos que se realizan en el centro educativo. Cuando se permite que el entorno participe de la vida escolar, todos los agentes de la comunidad se implican exponencialmente en desarrollar la escuela que desean. Esta participación

educativa de las familias y voluntarios junto con el aprovechamiento de los recursos del entorno y las situaciones de aprendizaje, y el aprendizaje dialógico mejoran el rendimiento académico en el aula de música. Pero también esa mejora en el rendimiento académico viene unida a la organización democrática que el profesor propone a su alumnado. Ellos y ellas tienen la posibilidad de aprender música mediante una dinámica de trabajo activo. Además, se lleva a cabo una evaluación coherente con las dinámicas metodológicas utilizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una evaluación consensuada en la cual el alumnado tiene la oportunidad de expresar sus opiniones, reflexionar y ser críticos; es decir, de la misma manera que han estado realizando durante el aprendizaje de la asignatura.

El diálogo aparece como la estrategia principal para el aprendizaje de la música que, en algunas ocasiones, viene de la mano de la posibilidad de establecer mayor conexión con el resto de las personas del entorno, como son sus familias y diversos voluntarios y voluntarias que desean participar de los procesos educativos. A través del aprendizaje dialógico y de la participación educativa de las personas del entorno se consigue mejorar el clima de convivencia en el centro y en el contexto. Esto ya no es solo entre el alumnado, sino también las relaciones de unas familias con otras, traspasando así a todo el contexto.

Todas las actuaciones que se realizan en el centro influyen en todo lo que así se acontece, pero quizás, las prácticas educativas que ayudan a mejorar los resultados en la asignatura de Música, de una forma más específica, son los grupos interactivos, las tertulias musicales dialógicas, la participación educativa de la comunidad, el aprovechamiento de los recursos del entorno, el aprendizaje dialógico, organizar el aula democráticamente, el diálogo para la prevención de conflictos, establecer grupos heterogéneos en el aula, que el alumnado trabaje activamente los contenidos curriculares, una evaluación consensuada y la apertura del centro a la comunidad.

Por otra parte, ha quedado patente cómo la manera de trabajar la música bajo este enfoque educativo no aspira solo al ámbito de lo musical, sino que, además, pretende ser un espacio donde a través de la música se formen ciudadanos que sean capaces de hacer frente a los desafíos que presentan la Sociedad y la Economía del Conocimiento. Los testimonios del alumnado mostraban la valoración positiva hacia el diálogo como una herramienta para aprender, tal y como se produce en los grupos interactivos y en las tertulias musicales dialógicas, pero también para conocerse entre ellos, lo cual es un elemento que

ayuda a generar un ambiente de clase óptimo. Los docentes de música comentaban cómo poner en práctica esas actuaciones educativas de éxito y dinámicas de aprendizaje en el aula de música permite adquirir habilidades y destrezas para convivir con el resto de las personas que forman su entorno, porque se acostumbran a percibir la participación de voluntarios de la comunidad en el aula como algo normal. La estrecha conexión entre escuela y entorno permite trabajar conjuntamente para la mejora del contexto y las personas que viven en él. Un contexto que conforme vayan pasando los años se irá ampliando y aparecerán nuevas personas que forman parte de él y con las que hay que interaccionar y convivir.

Los temas que se tratan en las tertulias musicales dialógicas constituyen una oportunidad para que todo el alumnado pueda hablar de cuestiones que afectan a la sociedad e investigar sobre ello. Se inicia, así, una dinámica orientada a desarrollar la conciencia crítica, que piensen, que reflexionen, que conozcan otros contextos, otras realidades; para mejorar como ciudadanos y que eso revierta en la sociedad. También hemos visto cómo se organiza el aula de música de forma democrática en la que el alumnado es el propio artífice de su aprendizaje y donde incluso la evaluación es consensuada acorde a unos compromisos adquiridos previamente. También cómo se generan situaciones democráticas donde el alumnado tiene voz y voto y es consciente de la responsabilidad que se le presenta. Esas dinámicas permiten que el alumnado adopte compromisos con su propio trabajo y pueda desarrollar actitudes como ser objetivo y honesto ante una situación de autoevaluación. En definitiva, se trata de presentar situaciones que permitan al alumno tomar consciencia de que es un ciudadano que forma parte de una sociedad, en la que existen otras personas con las que hay que comunicarse, interactuar, y valorar las cualidades y opiniones de cada uno. En otras palabras, se trata de fomentar una participación comprometida por parte del individuo para el desarrollo y mejora de la sociedad.

A modo de resumen, se ha plasmado la idea de que trabajar la música bajo el prisma de CdA supone una apertura de puertas hacia una perspectiva que va un paso más allá porque, además del aprendizaje musical en sí, se ofrece al alumnado una gran cantidad de habilidades y destrezas para participar y convivir con el resto de las personas que forman su entorno. Se le prepara para cuando tengan que salir y conocer otros contextos y a otras personas, así como a servirse de las oportunidades que brinda el entorno más cercano. Todos estos saberes competenciales ofrecen recursos necesarios para afrontar los retos y desafíos que la actual Sociedad y Economía del Conocimiento presentan.

Este conjunto de dinámicas de enseñanza-aprendizaje de la música en la escolarización obligatoria puede constituirse como discurso para una verdadera defensa de la educación musical dentro del currículo escolar obligatorio. A lo largo de este capítulo hemos visto los diferentes logros que se están obteniendo tanto en el ámbito académico como en el de convivencia en el contexto (todo ello mostrado mediante las diversas investigaciones científicas), y cómo a través de la música se está abriendo la educación hacia saberes y habilidades que preparan al alumno para ser un ciudadano que participa activamente de la sociedad. Un contexto donde se necesita reflexionar, investigar y fomentar la autocrítica para mejorar como ciudadano de un espacio democrático. La educación musical bajo esta perspectiva educativa parece ayudar a desarrollar este tipo de persona inmersa en un contexto donde no solo importa el ámbito económico, sino también el ciudadano, el cual es realmente necesario para una convivencia democrática, participativa e igualitaria de la humanidad en un mundo tan globalizado como el actual.

4. Referencias bibliográficas

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.

Aubert, A., Garcia, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. Cultura y Educación, 21 (2), 129-139. Doi: 10.1174/113564009788345826.

Carrió, M. L. (coord.). (2006). Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador. Valencia: Blau Verd.

Chaib, D. M. (2006). El Aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical. Idea Sostenible, 3 (13), 3-6. https://bit.ly/3p6ImdI.

Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67 (24, 1), 1-30. https://bit.ly/34rLRUu.

Elboj, C., Puigdevollívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.

Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. Cultura y Educación, 21 (2), 157-169. Doi: 10.1174/113564009788345835.

Includ-ed Project (2008a). Report 3: Educational Practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion? Bruselas: Comisión Europea.

Includ-ed Project (2008b). Working papers: Case studies of local projects in Europe (2nd round). Bruselas: Comisión Europea.

Includ-ed Project (2012). INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, FP6 028603-2. Sixth Framework Program of Research of the European Commission. Priority 7 Citizens and governance in a knowledge-based society [Informe final D. 25.2]. Comisión Europea.

Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Valls, R. (2000). Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información [tesis doctoral]. Recuperada del Dipòsit Digital: Repositorio Institucional de la Universidad de Barcelona. handle: 2445/43073.

19. Grupos Interactivos, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, y formación pedagógica dialógica.

20. El proyecto pasa por varias fases antes de ponerse en práctica plenamente: Sensibilización, Toma de decisiones, Sueños, Prioridades, y Planificación mediante la formación de Comisiones Mixtas.

21. Se trata de la investigación de mi tesis doctoral, la cual está financiada por una Ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores 2015, por parte del Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades; y a través del proyecto Impactmus EDU2014-58066-P

22. Proporciono los nombres reales de los centros escolares con autorización expresa de estos. Los nombres de las personas que posteriormente se mencionarán sí han sido modificados.

23. Véase Flecha (1997) para más información.

24. En los grupos interactivos, todo el alumnado de un aula se divide en pequeños grupos de cuatro o cinco alumnos. Se hace de forma heterogénea en cuanto a género, nivel de aprendizaje, origen cultural, idioma, etc. En cada grupo hay una persona adulta del entorno (ya sean familiares o voluntarios de la comunidad) para favorecer las interacciones. El docente prepara tantas actividades como grupos hay (normalmente 4). Los grupos rotan de actividad cada 15 o 20 minutos. La responsabilidad de los adultos es asegurar que todos los integrantes del grupo participen y contribuyan con la resolución de la tarea mediante el diálogo como herramienta.

25. Se trata de un trabajo sobre el temario de la asignatura y un trabajo libre por trimestre para el que se ofrece una gran variedad de formas de producción final, desde inventar una canción, realizar un comentario de videoclip o de películas sobre música; pasando por la construcción de instrumentos, inventar un juego musical hasta elaborar una encuesta o tocar instrumentos musicales.

6

Emprendimiento e impacto educativo: el proyecto «Voces para la Convivencia»

ALFONSO ELORRIAGA LLOR

Universidad Autónoma de Madrid

GABRIEL RUSINEK MILNER

Universidad Complutense

En este capítulo analizamos el impacto de un proyecto inclusivo desarrollado en un centro de Secundaria de la Comunidad de Madrid por el primer autor del capítulo y sus colegas, basado en el canto colectivo como fundamento del aprendizaje musical, en el apoyo a los alumnos varones adolescentes para la comprensión de su identidad masculina a través del canto (Elorriaga, 2012a, 2012b, 2012c) y en la actividad coral como eje de la vida cultural del centro. La investigación pretende comprender de qué manera la experiencia musical y coral proporcionada por el proyecto puede haber tenido un impacto en el desarrollo personal, académico o profesional de los alumnos del instituto, a la vez que un impacto en la comunidad educativa. Asimismo, la investigación intenta comprender la relación entre la organización del proyecto con los diferentes factores que han favorecido su éxito y sostenibilidad a lo largo de los años.

A continuación presentamos el contexto social, educativo e institucional en el que se ha desarrollado el proyecto, así como sus características y, seguidamente, describimos la metodología usada en la investigación y su diseño. Posteriormente, analizamos los datos recogidos, que estructuramos en tres apartados, dedicados al impacto personal de la práctica coral escolar, al social en la comunidad educativa, y a la sostenibilidad del proyecto. Por último, presentamos nuestras conclusiones basadas en la interpretación de los datos y su corroboración, y cerramos el capítulo con algunas ideas para una eventual reconceptualización del currículo musical.

1. Contexto educativo y características del proyecto

«Voces para la Convivencia» es un proyecto de carácter educativo, artístico y social en el que participan adolescentes y jóvenes de entre 12 y 22 años de muy distintas características, desarrollado en el IES Francisco Umbral para favorecer la integración y el arraigo educativo por medio de la educación coral y el asociacionismo juvenil. El instituto, que educa a alrededor de 700 alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato, se encuentra en Ciempozuelos (Madrid), una población con un perfil socioeconómico y cultural medio-bajo con escaso porcentaje de titulados medios o superiores, y cuyo crecimiento urbano debido a la llegada de inmigrantes ha incrementado de forma considerable el número de alumnos con necesidades de educación compensatoria. El proyecto no se ha circunscrito a una mera actividad extraescolar, como sucede tradicionalmente en los centros en los que se ofrece la posibilidad de cantar en un coro, sino que se encuentra profundamente imbricado en la docencia regular de la música como asignatura obligatoria en la etapa de Secundaria. Así, los alumnos del centro participan en un proyecto de fomento del canto colectivo mixto que resulta inclusivo, porque participan todos obligatoriamente, porque no se exigen requisitos previos y porque se trata de un planteamiento didáctico compatible con lo propuesto para la asignatura en el currículo oficial vigente en la Comunidad de Madrid. Iniciado en el centro en 2008, el proyecto se ha concretado curricularmente en:

• La integración del canto colectivo como una práctica normalizada en el aula a lo largo del curso escolar en una gran parte de las clases obligatorias de la asignatura de Música de 2.º y 3.º de ESO (alrededor de 200 alumnos), siguiendo una planificación de instrucción vocal intencionada que tiene en cuenta todas las características del cambio vocal en la pubertad.

• Una asignatura optativa ofrecida para 1.º de ESO, Taller de Música, en la que se introduce al canto colectivo dedicando una especial atención a la muda de la voz.

• Una asignatura optativa ofrecida para 2.º y 3.º de ESO, Canto Coral, en la que igualmente se incluye el factor de la muda de la voz desde un punto de vista metodológico.

El proyecto se ha completado extracurricularmente con:

• Un coro júnior de adolescentes de 1.º y 2.º de ESO (con 26 alumnos de entre 11 y 13 años), de iniciación al canto coral, con ensayos fuera del horario escolar una vez a la semana para desarrollar una continuidad de la práctica del canto coral durante la muda de la voz.

• Un coro juvenil propiamente dicho (con 72 alumnos de 13 a 18 años), autodenominado coro sénior, con ensayos también fuera del horario escolar y gestionado por medio de la asociación de alumnos del centro.

• Un tercer coro, de exalumnos (23 jóvenes de entre 18 y 22 años), autodenominado coro prémium, con ensayos a continuación del coro sénior y autogestionado por medio de una asociación juvenil independiente.

Estos dos últimos coros, fusionados bajo distintos formatos de agrupación, han conformado el coro «Voces para la Convivencia», que ha participado en distintos eventos y certámenes corales regionales, nacionales e internacionales.

2. Metodología y diseño

Nuestro estudio se vertebra a partir de un diálogo entre el primer autor como observador interno interesado en comprender el impacto de su propio proyecto, y el segundo autor como observador externo interesado en comprender la relación entre el éxito de un proyecto y los factores que favorecen su sostenibilidad en el tiempo. Este diálogo provoca, inevitablemente, ciertas paradojas metodológicas. Así, por un lado, el estudio presenta características de la investigación-acción (Cain, 2013) al actuar el primer autor como profesor-investigador (Roberts, 1994) aportando el conocimiento situado y a la vez crítico de su propia práctica docente (Cochran-Smith y Lytle, 2002; Bresler, 1994). Por otro lado, el estudio tiene características metodológicas del estudio de caso, porque el segundo autor actúa como observador no participante de un proyecto educativo, «Voces para la Convivencia», del que le es ajeno. Para el primer autor el caso tiene interés intrínseco (Stake, 1998), como proyecto educativo que sobresale de la práctica docente estándar en los centros de Secundaria, mientras que para el segundo autor tiene interés instrumental (Stake, 1998), al ser estudiado como caso para intentar comprender algunas de las preguntas de un proyecto más amplio sobre el impacto de la educación musical escolar en España. A pesar de estas paradojas, optamos por esta estrategia de un observador participante interno y otro externo no participante para procuramos, por un lado, asegurarnos el caudal de información que un observador «interno» nos aporta, garantizando, por otro, la validez y fiabilidad de los datos mediante la triangulación de estos con el externo.

Cualquier investigación sobre el impacto de un proyecto tiene carácter retrospectivo, por lo que los datos provienen fundamentalmente de entrevistas realizadas a los diferentes miembros de la comunidad escolar, como alumnos, exalumnos y padres para comprender el impacto de la experiencia en los desarrollos personales, académicos y profesionales, y a miembros del equipo directivo, profesores del centro y de otros centros, y políticos locales para comprender el impacto del proyecto en la comunidad educativa. A esas entrevistas se agregan datos recogidos mediante observaciones en el centro y mediante la revisión de documentos. La credibilidad del estudio se sostiene en el

hecho de que las interpretaciones de los datos recogidos han sido corroboradas mediante una triangulación (Flick, 1992) de informantes, y de fuentes de datos, al ser contrastados los datos de entrevistas con las observaciones y la revisión de fuentes documentales externas como, por ejemplo, páginas web públicas, vídeos públicos y notas de periódicos. También hay una triangulación sistemática de observadores implícita en el diálogo entre el primer autor como observador participante y el segundo autor como observador no participante, a la que se suman eventualmente las observaciones de profesores visitantes e incluso las de diversos estudiantes de un máster de formación del profesorado de enseñanza secundaria que desarrollan sus prácticas docentes tutorizados por los profesores del instituto y supervisados por el segundo autor. En relación con la ética de la investigación, seguimos los códigos comúnmente aceptados en investigación educativa (BERA, 2011). En relación con el anonimato, queremos hacer notar que, aunque mantenemos el anonimato de los informantes, mencionamos explícitamente el nombre del instituto en el que se desarrolla el estudio al ser obvio que se trata del centro educativo en el que trabaja el primer autor.

3. El impacto personal de la práctica coral en la clase de Música

Pese a la importancia asignada a la música en la construcción de su identidad, muchos adolescentes parecen rechazar el canto en la escuela tanto en España (Rusinek, 2006) como en el resto del mundo (Beynon y Heywood, 2010). Por ello, presentamos la actividad coral en este instituto como caso paradójico, ya que aquí es propuesta como aspecto central de la enseñanza de la música y a la vez es aceptada por los alumnos con entusiasmo ya desde el primer curso, cuando pueden cursar la asignatura optativa Taller de Música. Un alumno de esa asignatura nos cuenta: «Estoy aprendiendo a saber cómo tengo la voz, cómo la controlo». Otro alumno nos dice que en la clase «nos explican más las cosas que hay que hacer para cantar bien; personalmente he aprendido a jugar con mi voz, técnicas con mi voz, a saber más, a aprender más sobre la voz... mía». Su reflexión metacognitiva (Hallam, 2001) refleja un interés explícito por el desarrollo de la voz durante la pubertad que no es usual en otros contextos educativos. Un tercer alumno analiza la relación entre la práctica coral y el dominio personal del canto como secuencia para el ingreso en el coro del instituto:

Se está más pendiente del cambio de la voz de los niños. Cuando se sabe que esa persona está cambiando de voz y cuando ya tiene más práctica puede pasar al coro porque ya sabe dominar más su voz.

Estas reflexiones metacognitivas de los alumnos se ven corroboradas por la perspectiva de una profesora de música visitante que realizó una estancia de observación de las clases de música durante algunas semanas:

Asistí a algunas de las clases porque me interesaba mucho su idea de cantar con los alumnos en el aula, independientemente de que estuvieran o no en el coro. El proyecto nace en el aula y está abierto para todos, y eso me parece especialmente atractivo. Los alumnos tienen que estar más familiarizados con el canto de manera más individualizada y rigurosa.

A esa aceptación generalizada, que contrasta con lo que sucede en la mayoría de los centros, se llega a través de una estrategia deliberada para lograr que todos los alumnos canten, sin excluir a los que son o se creen que desentonan, y sin excluir a los adolescentes varones durante el período de la muda de la voz. Esta inclusión, en particular, contradice el posicionamiento tradicional de muchos directores de coro e incluso lo sostenido en una abundante bibliografía sobre el canto que no está basada en investigación empírica, tal como afirman Ferrer, Tesouro y Puiggalí (2015). Esta estrategia, que se ha mantenido de forma continuada durante varios años, hace que este coro pueda definirse como un coro inclusivo, es decir, en el que todos han de cantar, en vez del típico coro selectivo, al que se accede por una prueba y del que queda fuera la mayoría de los estudiantes. Un alumno atestigua esa inclusividad:

Personalmente, entrar en un proyecto como este suponía un reto, ya que nunca me había hecho gracia la idea de conocer gente nueva debido a mi timidez. Pero el hecho de poder cantar en un coro se sobrepuso a ello. Durante el primer año (2° de ESO) no estuve solo, entré con un amigo ucraniano que me hizo más fácil el inicio de la experiencia. Comencé a explorar mi voz más y más a medida que iban pasando los ensayos del coro. Al cabo de un mes fue cuando me di cuenta de que no valía para cantar; desafinaba continuamente y sabía que no estaba a la altura de los demás chicos del coro. Fue ahí cuando el profesor se ofreció a ayudarnos a mi amigo y a mí para evitar que abandonáramos el coro. Y así fue, poco a poco me obligué a mí mismo a hablar con los demás chicos y chicas del coro, chicos y chicas que a día de hoy sigo considerando como amigos. Recalco este comienzo en el coro, ya que esto fue lo que, a día de hoy, me ha hecho ser lo que soy. Perder esa timidez que me hacía pasar un infierno cada vez que tenía que hablar con una persona desconocida, ganar la confianza que me faltaba para cualquier acción del día a día.

La reflexión de este alumno resalta la relación existente entre las actitudes personales y las habilidades vocales, confirmando otras investigaciones recientes (Freer y Tan, 2014). Pero la utilización sistemática del canto coral en la asignatura de Música no solo deviene de optar por una estrategia didáctica inclusiva. Surge también del convencimiento de que ese enfoque es el que mejor permite a los adolescentes tomar conciencia de los cambios que ocurren en su cuerpo durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, un convencimiento fundado en una extensa investigación previa sobre la muda de la voz masculina (Cooksey, 1989, 2000a, 2000b) y femenina (Gackle, 2000, 2011).

La centralidad del canto coral lleva eventualmente a influir en algunos alumnos hasta el punto de motivarlos para emprender un desarrollo como músicos profesionales. Una exalumna del coro que optó por ese camino al terminar el bachillerato, y que actualmente colabora como instructora de técnica vocal de las nuevas alumnas, relata así el impacto de su experiencia en su proceso vocacional:

Antes era alumna del centro e integrante del coro. Hace unos años, cuando acabé el instituto, pasé de ser cantante en el coro a ser profesora de este. Ya voy por mi cuarto año como profesora de canto del coro. He estado en el proyecto desde su inicio hasta hoy, habrán pasado 10 años en total. Gracias al coro yo he encontrado mi camino en la vida como actual estudiante de canto en el Conservatorio Superior de Madrid y me ha ayudado a decidir a qué me quería dedicar, así que podríamos decir que me ha marcado en todos los aspectos de mi vida.

Sobre el impacto en esta exalumna, comenta la otra profesora de Música del centro:

Junto a nosotros dos hay muchas otras personas, que están colaborando en el trabajo con el proyecto, una antigua alumna del centro, y que ha continuado su pasión por la música y desarrollado su talento de forma profesional. Su juventud,

añadida a su evolución como cantante y su labor como profesora de canto, me hablan de esa transición entre lo experimental y emocional de las primeras etapas hacia la dedicación absoluta a este arte.

Otro exalumno reflexiona así sobre la influencia de la experiencia coral en su actual actividad musical en el ámbito de la música pop:

En lo profesional sí que quizás me haya servido, dado que me dedico al beatbox y, además, desde hace unos meses también colaboro con otro coro en calidad de beatboxer y en ocasiones como vocal coach [sic]. Todos los años que he pasado en «Voces para la Convivencia» me sirven y mucho sobre todo a la hora de dar consejos al otro coro con el que colaboro en el aspecto vocal.

Más de 300 alumnos cada año tienen contacto directo con el canto coral, es decir, el 40 % de los alumnos del centro en un momento determinado. Se puede estimar el impacto educativo de esta práctica coral inclusiva teniendo en cuenta que a lo largo de su vida en el instituto, más del 80 % de los alumnos han practicado el canto colectivo de forma continuada.

4. El impacto social de la actividad coral en la comunidad

La utilización del canto coral en la clase de Música, sin embargo, no se ha limitado a los procedimientos de una asignatura, sino que la ha trascendido mediante la programación sistemática de oportunidades de externalización que, como sostiene Bruner (1997), permiten a los alumnos tomar conciencia de una actividad cognitiva que de otro modo quedaría implícita. Como todas las artes escénicas, la actividad coral se desarrolla como ensayos y conciertos, es decir, como preparación y presentación pública. De esta manera, la realización de conciertos como parte integral del enfoque (tanto dentro como fuera del instituto), así como la eventual asistencia a festivales corales nacionales e internacionales, ha convertido al canto coral en una actividad con significado personal para los alumnos y significado social para la comunidad escolar. Un alumno de 1.º, recién iniciado en el canto coral, reflexiona sobre esas oportunidades:

Me ilusiona cantar y ver y oír cómo mejoramos. También el contacto con mis compañeros. Tengo muy poca experiencia, pero creo que es bueno que los que nos escuchan, mis familiares y algunos amigos, les guste asistir a los conciertos y se aficionen a la música.

Además de los conciertos y festivales, internacionalmente existe en el canto coral una cierta tradición competitiva, que se traduce en la organización de certámenes y concursos corales en todo el mundo. En la Comunidad de Madrid se realiza una competición a la que el coro del instituto ha asistido anualmente desde 2012 y en la que ha ganado doce premios, a los que se suman otros dos más obtenidos en el concurso nacional de coros escolares organizado por el Ministerio de Educación. Al preguntar a uno de los miembros más veteranos sobre cómo percibía la participación en esas competiciones a diferencia de la

participación en el resto de los conciertos, nos narra cómo la formación vocal recibida le está siendo útil en su práctica musical actual, que él mismo vincula con la participación en los certámenes corales:

«Voces para la Convivencia» apareció en un momento difícil para un niño como es el cambio de voz. Venía de formarme a nivel coral durante 3 años en la escuela municipal de música y danza local, donde tuve que dejar de acudir entre otros motivos por el cambio que mi voz estaba experimentando y que ya no podía seguir estando en un coro de voces blancas. De manera simultánea al abandono de mi formación musical inicial, porque los recursos de la escuela de música no podían satisfacer las demandas que mi voz requerían, apareció «Voces para la Convivencia», donde pude seguir desarrollando mi voz gracias a que era un coro competitivo que exigía lo mejor de nosotros en los certámenes a los que acudíamos.

La madre de una alumna del coro reflexiona así sobre el impacto de la participación en uno de esos certámenes:

El impacto ha sido enorme. Como muchos adolescentes, mi hija ha crecido y conocido que el mundo va mucho más allá de su casa, del pueblo en el que vive y en ocasiones le cuesta mantener un compromiso hacia las cosas, pues hay demasiadas por descubrir. El coro le recuerda lo importante que es la dedicación, la disciplina, el estudio, el esfuerzo, el centrarse en las actividades. Le ha enseñado la parte positiva de esto pues todo el esfuerzo se ha visto recompensado, ya que ha tenido la suerte de vivir con sus compañeros la experiencia de lograr un primer lugar...

Mantener el entusiasmo de un coro con participantes que van cambiando de año en año, así como la calidad de su producción musical, requiere un esfuerzo de ensayo intensivo en algunos momentos para contrarrestar las limitaciones horarias de un centro escolar. Por ello, además de los ensayos semanales, el coro se concentra puntualmente –por ejemplo, antes de un certamen– durante un fin

de semana intensivo, en un albergue juvenil de una localidad cercana al instituto. Todo este esfuerzo continuo por mejorar es el que ha llevado a que los más veteranos del grupo construyan un relato positivo de su experiencia coral como un suceso ininterrumpido de progreso y éxito colectivo. Una exalumna comenta:

El coro ha dado un salto muy importante de un tiempo a esta parte. Al principio éramos un pequeño grupo de alumnos que hacían lo que podían por aprender a cantar. Tras varios años de trabajo continuo, ahora el coro es una referencia en la localidad y movemos a mucha gente, no solo de nuestro instituto, sino de todo el pueblo. Gracias a esta iniciativa, los niños y niñas quieren venir a estudiar al Francisco Umbral, experimentan lo que es tener un grupo de confianza y de motivación en el que explorar su voz a la vez que se divierten.

Ese entusiasmo, y sobre todo la comprensión de las técnicas necesarias para la inclusión de los adolescentes en la práctica coral durante la muda se transmite incluso a otros colegas que participan en proyectos de intercambios escolares. La profesora de Música de otro centro comenta:

La experiencia con el coro del IES Francisco Umbral ha marcado un antes y un después en la vida de nuestro coro y en mi actividad profesional como docente por varios motivos [...]. Las investigaciones en el cambio de la voz en la adolescencia han sido clave para respetar e integrar a los chicos en el coro que dirijo, ya que compartir los talleres corales en los intercambios ha sido una oportunidad única para [...] percibir la motivación y el respeto que generaba en todos los alumnos.

A los conciertos, intercambios escolares y certámenes competitivos se agrega una participación periódica en eventos de la propia localidad en la que se encuentra el instituto, tales como conciertos en la plaza del Ayuntamiento invitado por la Concejalía de Juventud. Tal y como comenta la propia concejala:

El conocimiento de la coral desde un punto de vista profesional ha sido muy valioso, porque me demuestra cada día que hay otro tipo de educación mucho más allá de la enseñanza con libro y con exámenes y que este tipo de experiencias son enriquecedoras, no solo para los chavales, sino también para toda la comunidad educativa y para todo el municipio. Hay que aprender de este tipo de experiencias que demuestran un camino más acorde con las demandas de los jóvenes. Creo, además, que su nivel de excelencia también es un ejemplo estimulante para el resto de jóvenes del municipio que ven que el trabajo tiene recompensas en premios y en admiración por parte de toda la comunidad.

Esa participación visibiliza el impacto educativo del proyecto y lleva a un reconocimiento de la importancia de la enseñanza musical, incluso por parte de los estamentos políticos.

5. La sostenibilidad del proyecto

La imbricación del proyecto en la vida institucional del instituto siempre ha sido uno de los pilares del proyecto. Lejos de buscar un camino independiente y ajeno al centro, el coro ha hecho un esfuerzo intencionado por participar de la vida escolar de la forma más cercana posible en todo momento, participando de eventos educativos tales como graduaciones y actos institucionales. El éxito que ha tenido el proyecto radica en esa estrecha colaboración, surgida en realidad de una iniciativa conjunta con el equipo directivo. El que fuera director del centro por más de once años, comenta en una entrevista acerca del origen de esa iniciativa:

El proyecto surgió tomando unas cañas. Acababa de ver la película esta de Los chicos del coro, la estuvimos comentando con Alfonso, y en un momento determinado me dijo que le interesaba hacer una tesis doctoral. Me pedía consejo y yo le dije que procurara tener las fuentes cercanas para investigar. Y ya en un momento determinado le dije: «Qué mejor fuente que los alumnos. Si quieres hacer una investigación educativo-musical, ahí tienes la mejor fuente».

Es decir, el proyecto surgió a partir de una sintonía entre la mirada estratégica de un director para encontrar formas de mejorar la convivencia en el instituto con la mirada de profesor-investigador (Roberts, 1994) que buscaba mejorar la práctica docente a través de la investigación-acción. El entonces director explica así su estrategia:

Yo acababa de coordinar, en otro instituto en el que era jefe de estudios, un proyecto de innovación sobre convivencia. Entonces comenzamos a hablar sobre el nombre del posible proyecto, del coro. Y nos pareció muy oportuno el de

«Voces para la Convivencia». Y, efectivamente, la incidencia que ha tenido el coro en la vida y tejido social de la comunidad educativa ha sido muy importante.

Al preguntarle en qué ha impactado el proyecto, concluye:

En la mejora de la convivencia escolar. Y en la mejora de la autoestima, y consecuentemente en la mejora de los resultados académicos de los alumnos, especialmente de algunos. Hemos tenido el caso de alumnos verdaderamente conflictivos, con una problemática de comportamiento disruptivo, y que su paso por el coro los transformó, convirtiéndolos en unos alumnos ejemplares.

Esa sintonía se ha mantenido a lo largo del desarrollo del proyecto, llegando a invitar a distintos profesores y miembros del equipo directivo a cantar en el coro en distintas ocasiones, para que comprobaran desde dentro la relación entre la actividad coral y el desarrollo curricular del Departamento de Música del centro, así como las múltiples complicaciones logísticas que exige solucionar. La otra profesora de música del instituto, pieza clave en el proyecto, explica esa participación:

También aportan determinados profesores del centro que se implican en la gestión y organización del proyecto. Esto me hace ver que no es un interés propio el que los mueve, sino que son capaces de ver más allá de una actividad musical, un entretenimiento, para que los adolescentes se desarrollen de forma más completa y amplia como individuos y como sociedad.

El proyecto se sostiene en el tiempo, porque su inclusividad no es solo hacia los alumnos, sino hacia todos lo que se acercan a la vida del centro escolar, como los auxiliares de conversación norteamericanos que el instituto recibe todos los años, quienes al provenir de una cultura escénica escolar más desarrollada que la

española han participado en numerosas ocasiones, de forma voluntaria, en distintas actividades del proyecto. Del mismo modo, el Departamento de Música recibe estudiantes en prácticas de los másteres de formación del profesorado de Secundaria de dos universidades madrileñas, quienes también terminan involucrándose en su desarrollo. Uno de ellos, tras terminar su período en el centro, describió así su ambiente musical:

Destacaría sin duda alguna el ambiente musical que inunda el centro. Es un instituto muy musical, en el que todos los alumnos y alumnas cantan sin ningún tabú y lo disfrutan. En más de una ocasión, incluso vi a los chavales cantar juntos justo antes de entrar a clase de música. Es una experiencia digna de ver para cualquier persona que se dedique a la música.

Por último, una pieza clave en la sostenibilidad es la implicación de los propios alumnos, y de sus padres, en el proyecto. Las dos asociaciones vinculadas al proyecto, la asociación de alumnos y la asociación juvenil formada por exalumnos, tienen sus propios órganos de gestión independientes, que juntamente con los profesores de música del instituto, el director del centro, y padres voluntarios, conforman un amplio grupo consultivo del proyecto que se reúne periódicamente para definir y realizar un seguimiento de las actividades de cada año. En concreto, la junta directiva de la asociación de alumnos se encarga de elaborar y ejecutar un presupuesto en el que se tienen en cuenta los ingresos de los premios artísticos y conciertos, las cuotas anuales de los socios, las donaciones recibidas por el AMPA para cubrir la organización de seminarios de técnica vocal con profesores de canto invitados y los gastos de desplazamiento y alojamiento durante los viajes. Hay que recalcar que la toma de decisiones final siempre ha sido en exclusiva de esa junta directiva de la asociación de alumnos, con el visto bueno del director del centro y de los padres de los alumnos, que son los que autorizan finalmente las actividades de sus hijos. No menos importante, el proyecto ha tenido una visibilidad en internet, la prensa local y distintas emisoras de radio, apoyada por un equipo de difusión en redes sociales y medios de comunicación, realizada con la colaboración de alumnos, exalumnos y un joven cantante, ajeno al grupo y conocedor del mundo coral, que hace las veces de representante del coro.

6. Conclusiones

El proyecto «Voces para la Convivencia», surgido por la sinergia entre la visión de un equipo directivo interesado en promocionar la inclusión educativa y el enfoque centrado en la práctica musical de unos profesores posicionados como gestores culturales del centro (Dillon, 2005), se ha desarrollado durante diez años en un esquema constante de innovación basado en la investigación. Partiendo de la documentación e investigación del proceso de cambio o muda de la voz de los alumnos (Elorriaga, 2010a, 2010d; Freer y Elorriaga, 2013, 2017) y el desarrollo de nuevas propuestas didácticas y metodológicas para aplicar en el aula (Elorriaga, 2011; Elorriaga y Aróstegui, 2013; Muñoz y Elorriaga, 2011), el proyecto ha apoyado a los alumnos adolescentes en la construcción de una identidad de género sana y equilibrada por medio de la exploración de una identidad vocal positiva (Elorriaga, 2010b; 2012c), ha fomentado el desarrollo equilibrado de sus personalidades en un marco igualitario entre géneros (Elorriaga, 2010b, 2011), y ha mejorado su arraigo al sistema educativo por medio de la actividad artística, el desarrollo de la inteligencia emocional y la educación estética (Elorriaga, 2012b).

Por otro lado, el proyecto puede conceptualizarse como un emprendimiento educativo: Smith y Petersen (2006) toman la idea del emprendimiento en los negocios o la industria, en el que una persona tiene una visión acerca de cómo resolver un problema y desarrolla una organización para llevar a cabo esa visión, y la aplican a quienes intentan de maneras originales mejorar la Educación Primaria y Secundaria. Frente a los problemas de convivencia escolar que en la mayoría de los centros se encaran con estrategias punitivas, aquí se constata cómo la sintonía de visiones de un director y de un profesor de música los lleva a desarrollar una estrategia que mejora sustancialmente esa convivencia. Frente al problema de una enseñanza de la música que resulta aburrida para los adolescentes y que en muchos centros se encara con «más de lo mismo» (currículo ajeno a los intereses de los alumnos, enfoques basados en el conocimiento conceptual acerca de la música), en este caso prevalece la visión de un profesor acerca de la música como práctica y del potencial del canto en la construcción de la identidad de los adolescentes. Finalmente, como consecuencia

de este enfoque, se ha desarrollado una línea pedagógica centrada en el canto coral que ha mejorado sustancialmente los aprendizajes musicales y la motivación por la música de los estudiantes.

Además de los esfuerzos de los profesores y el apoyo de la comunidad educativa, la participación del alumnado en el proyecto ha resultado crucial para su sostenibilidad. Los alumnos nos han informado que participar en el coro les ha dado la oportunidad de experimentar sensaciones análogas a las que imaginan que tendrán que hacer frente en sus vidas en el futuro, tanto a nivel de superación de retos personales como de autogestión. En torno al coro se ha gestado una asociación de alumnos por medio de la cual se autogestionan y toman decisiones relativas al proyecto de forma colegiada y democrática.

Asimismo, el coro ha resultado ser una fuente integradora de la convivencia en el instituto, donde todos los alumnos entienden el significado de conjunto a pesar de sus diferencias y donde todos participan hacia un mismo objetivo y hacia una misma idea, dejando atrás conflictos personales y problemas cotidianos. El coro, pues, ha trabajado con sus conciencias.

La conciencia aparece como instrumento esencial en el trabajo formativo. La calidad de sus conciencias personales ha determinado la percepción que han obtenido de ellos mismos, de los demás y, en definitiva, de la sociedad en la que se tendrán que integrar el día de mañana. Asimismo, la asunción de una gestión colectiva de un proyecto educativo compartido se ha mostrado como fuente intrínseca de motivación, a la luz de los datos cualitativos obtenidos en este estudio. Los participantes han puesto de relieve en su punto de vista la alta motivación del grupo, la cual a su vez recae en el hecho de que la toma de decisiones ha formado parte de un proceso compartido en las distintas áreas de gestión del proyecto. Es decir, el modelo de gestión cooperativo, donde el liderazgo es a la vez vertical –desde el director del coro– y horizontal –compartido con los alumnos–, ha facilitado la propagación de una idea educativa y su asunción por el grupo que le da su forma definitiva por medio del contraste de opiniones y la participación en el debate, e incluso en el voto.

El currículo musical oficial y la enseñanza musical habitual en la mayoría de los centros escolares parece no responder a los cambiantes desafíos de la sociedad y la economía del conocimiento (Rusinek y Aróstegui, 2015), y creemos que seguir dando la espalda a esos desafíos podría eventualmente desembocar en la desaparición de la música de la educación obligatoria. El interés de los

estudiantes demostrado en su elección masiva de Canto Coral como asignatura optativa, la implicación de los padres, la comunidad educativa y los políticos locales, así como la visibilidad en los medios que el instituto gana no gracias a sus logros académicos, sino a la actividad coral, muestra que «Voces para la Convivencia» está dando respuesta a esos desafíos de una manera diferente a la praxis educativa habitual en los institutos españoles. El proyecto trasciende el enfoque tradicional de la música basado en la superación de una asignatura para centrarse en el aprendizaje de un recurso personal e intransferible como es la técnica vocal necesaria para aprender a cantar. Esta habilidad, en la medida en que se adquiere, supone un incremento de carácter ornamental en la personalidad de los estudiantes, lo que le da un valor trascendente. En este sentido la educación musical se vuelve así un medio y no un fin en sí misma, lo que propicia una mayor aceptación entre los jóvenes, que dejan de considerarla como algo externo y ajeno a ellos mismos. Creemos que este enfoque práctico-creativo tiene más visos de sostenibilidad que la mera fundamentación ideológica de las bondades del currículo de educación musical.

Por otra parte, el éxito de este proyecto propicia que buena parte de los alumnos, así como de los padres y de la sociedad local en general, valoren el proyecto de forma muy destacada, generando así ciertas reticencias en algún sector del profesorado del centro que no se identifica con él por estar tan alejado del modelo tradicional de la enseñanza academicista, en donde las artes ocupan un lugar insignificante. Esta oposición ha generado una corriente de opinión que, desde los inicios del proyecto, ha servido para conocer los posicionamientos ideológicos de parte del profesorado con relación a la innovación educativa. Lejos de ser tenido en cuenta como una dificultad añadida, esta corriente de opinión ha sido una fuente constante de crítica que ha ayudado notablemente al asentamiento del proyecto en el centro, ya que al no ser rechazada, sino tenida en cuenta, integrada, ha permitido poseer datos con los que poder triangular las fortalezas y también las debilidades del proyecto. En casi todos los casos, las decisiones que se han tomado fruto de este análisis han ido en la dirección de desarrollar proyectos internos de cohesión en el propio centro con otras áreas, como los que se produjeron con los departamentos de ciencias (Castillo y Elorriaga, 2014). Este diálogo permanente entre la proyección externa e interna del proyecto ha sido vital para su viabilidad a medio y largo plazo.

Finalmente, basándonos en los resultados obtenidos en el estudio, sostenemos que las posibles intervenciones y acciones a ser consideradas para mejorar el currículo musical deberían tener en cuenta la práctica coral cooperativa

adolescente en los centros educativos para redefinirlo como una práctica musical, en la que cada clase se convierte en una eventual agrupación vocal de carácter interno, es decir, «desarrollando la técnica vocal mediante la práctica del canto coral sin la necesidad de realizar interpretaciones en público» (Freer, 2015, 102). En esa redefinición, donde una clase equivale a un grupo de educación coral, la asignatura de Música se entendería como una disciplina basada en el desarrollo de un conjunto de habilidades auditivas y vocales adecuadas a las posibilidades reales de los alumnos. Esas habilidades habrían de plasmarse en una serie de actividades de aula concretas con una importante carga de contenidos prácticos de técnica vocal y práctica coral, y en la adquisición de un repertorio musical adecuado a los intereses de los adolescentes. De este modo, una organización lógica de los contenidos resulta compatible con una selección de estos que sea significativa para los alumnos en función del contexto social en el que estos se encuentren, así como con la educación musical previa que hayan recibido.

Como en el proyecto analizado, creemos que un enfoque inclusivo de la asignatura de Música en Secundaria resulta fundamental para que los alumnos asuman las actividades participando en la toma de decisiones de su planificación, e incluso que se tomen en cuenta sus opiniones sobre el repertorio y los aprendizajes musicales abordados. En este caso, aunque al docente le corresponda organizar las habilidades vocales desde las más elementales hasta las más exigentes, y secuenciar el repertorio desde el más sencillo hasta el más complejo (ampliando los horizontes culturales desde la música más conocida por los alumnos hacia la más desconocida), no hay que olvidar que ellos necesitan poder expresar sus preferencias al respecto para que se impliquen activamente en su propio aprendizaje. Sin esa implicación, ninguna redefinición del currículo musical, incluso la redefinición del currículo como práctica musical que aquí proponemos podría tener éxito.

7. Referencias bibliográficas

BERA (2011). Ethical guidelines for educational research. Londres: British Educational Research Association. http://www.bera.ac.uk/system/files/3/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf.

Beynon, C. y Heywood, A. (2010). Making their voices heard: A social constructivist study of youth and men who choose to sing. Multi-Disciplinary Research in the Arts: e-Journal, 2 (1). https://education.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0006/1105926/beynon-paper.pdf.

Bresler, L. (1994). Teacher knowledge: A framework and discussion. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 123, 26-30.

Bruner, J. S. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En: Díaz, M. y Giráldez, A. (ed.). Investigación cualitativa en educación musical (pp. 57-75). Barcelona: Graó.

Castillo, P. y Elorriaga, A. (2014). La ciencia del arte. Revista Digital de Educamadrid. https://www.educa2.madrid.org/web/revista-digital/experiencias-secundaria/-/visor/ies-francisco-umbral-la-ciencia-del-arte*?

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). Dentro-fuera: Enseñantes que investigan. Madrid: Akal.

Cooksey, J. (1989). Understanding male-adolescent voice maturation: Some significant contributions by European and American researchers. En: Paine, G. (ed.). Five Centuries of choral music: Essays in honor of Howard Swan (pp. 75-92). Hillsdale, NY: Pendragon Press.

Cooksey, J. (2000a). Male adolescent transforming voices: Voice classification, voice skill development, and music literature selection. En: Thurman, L. y

Welch, G. (eds.). Bodymind and voice: Foundations of voice education (pp. 821-841). Iowa City: National Center for Voice and Speech.

Cooksey, J. (2000b). Voice transformation in male adolescents. En: Thurman, L. y Welch, G. (ed.). Bodymind and voice: Foundations of voice education (pp. 718-738). Iowa City: National Center for Voice and Speech.

Dillon, S. (2005). El profesor de música como gestor cultural. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 2 (3), 1-10. http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0505110003A.

Elorriaga, A. (2010a). El cambio de la voz masculina en la adolescencia. Eufonía. Didáctica de la Música, 49, 94-105.

Elorriaga, A. (2010b). La construcción de la identidad de género en la adolescencia a través del canto coral. En: Rusinek, G, Riaño, M. E. y Oriol, N. (ed.). Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical 2010 (CD-ROM). Madrid: SEM-EE y Universidad Complutense de Madrid. https://www.researchgate.net/publication/290582310_Actas_del_Seminario_Inter

Elorriaga, A. (2010c). La muda de la voz femenina durante la adolescencia. Música y Educación, 83, 52-56.

Elorriaga, A. (2011). La didáctica del canto colectivo en la adolescencia: Un estudio de intervención en un IES. LEEME: Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, 28, 37-77. http://musica.rediris.es/leeme/revista/elorriaga11.pdf.

Elorriaga, A. (2012a). Cantar en la ESO a través de la muda de la voz. Aula de Innovación Educativa, 209, 61-64.

Elorriaga, A. (2012b). Las voces adolescentes y el canto en la Secundaria: Un reto al alcance de todos. Eufonía. Didáctica de la Música, 54, 62-73.

Elorriaga, A. (2012c). The role of choir singing in the construction of gender identity in the adolescent male's personhood». En: O'Neill, S. A. (ed.). Personhood and music learning: Connecting disciplines and narratives. (vol. 5, 181-195). Waterloo: Canadian Music Educators' Association.

Elorriaga, A. y Aróstegui, J. L. (2013). Diseño curricular de la expresión vocal y

el canto colectivo en la Educación Secundaria: La muda de la voz en el aula de música. Madrid: Anexo.

Flick, U. (1992). Triangulation revisited: Strategy of validation or alternative? Journal for the Theory of Social Behaviour, 22 (2), 175-197. Doi: 10.1111/j.1468-5914.1992.tb00215.x.

Ferrer, R., Tesouro, M. y Puiggalí, J. (2015). Las principales motivaciones para cantar en un coro infantil o juvenil según la opinión de algunos directores. Eufonía: Didáctica de la Música, 64, 66-72.

Freer, P. K. (2015). Perspectives of European boys about their voice change and school choral singing: Developing the possible selves of adolescent male singers. British Journal of Music Education, 32 (1), 87-106. Doi: 10.1017/S026505171400031x.

Freer, P. K. y Elorriaga, A. (2013). La muda de la voz en los varones adolescentes: Implicaciones para el canto y la música coral escolar. Revista Internacional de Educación Musical, 1, 14-22. Doi: 10.12967/riem-2013-1-p014-022.

Freer, P. K. y Elorriaga, A. (2017). El desarrollo de la voz masculina durante la adolescencia: Una pedagogía basada en la investigación. Revista Española de Pedagogía, 75 (268), 403-420. Doi: 10.22550/REP75-3-2017-01.

Freer, P. K. y Tan, L. (2014). The self-perceptions of young men as choral singers in Singaporean secondary schools. Research Studies in Music Education, 36 (2), 165-178. Doi: 10.1177/1321103X14556575.

Gackle, L. (2000). Female adolescent transforming voices: Voice classification, voice skill development, and music literature selection. En: Thurman, L. y Welch, G. (ed.). Bodymind y voice: Foundations of voice education. Iowa: National Center for Voice and Speech.

Gackle, L. (2011). Finding Ophelia’s voice, opening Ophelia’s heart: Nurturing the adolescent female voice. Dayton: Heritage Music Press.

Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. British Journal of Music Education, 18 (1), 27-39. Doi: 10.1017/S0265051701000122.

Muñoz, E. y Elorriaga, A. (2011). Principales características de la voz en la adolescencia. Música y Educación, 85, 18-33.

Roberts, B. A. (1994). Music teachers as researchers. International Journal of Music Education, 23, 24-33.

Rusinek, G. (2006). Music in a Spanish secondary school: A look at the past and a look at the present. En: Moore, M. y Leung, B. W. (eds.). School music and teacher education: A global perspective in the new century (pp. 58-68). Hong Kong: Hong Kong Institute of Education - International Society for Music Education.

Rusinek, G. y Aróstegui, J. L. (2015). Educational policy reforms and the politics of music teacher education. En: Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. y Woodford, P. (eds.). The Oxford handbook of social justice in music education (pp. 78-90). Nueva York: Oxford University Press.

Smith, K. y Petersen, J. L. (2006). What is educational entrepreneurship. En: Hess, F. M. (ed.). Educational entrepreneurship: Realities, challenges, possibilities (pp. 21-44). Cambridge: Harvard Education Press

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

7

Música para el desarrollo de la cohesión social y la adquisición de las competencias clave

CRISTINA GONZÁLEZ-MARTÍN

ASSUMPTA VALLS CASANOVAS

Universidad Autónoma de Barcelona

Esta es una escuela diferente, porque desde hace quince años se realiza un proyecto de música que se inició con la finalidad de cohesionar e integrar a todos los niños y las niñas.

Tutora de primero

Las palabras de esta maestra tutora nos hacen viajar al año 2005, justo cuando se daba comienzo al proyecto «Música para crecer». Para entender la puesta en marcha de este proyecto musical debemos situarnos en una escuela con las aulas pobladas con alumnos de hasta 23 países diferentes, la mayoría de ellos con dificultades socioeconómicas y un bajo rendimiento escolar. Ante esta diversidad de culturas sin lazos entre ellas la situación es difícil de sostener y empieza a ser necesario encontrar un camino que potencie la convivencia y propicie el trabajo colectivo. El cambio llega con la implementación del proyecto musical, el cual

integra en la enseñanza ordinaria una dedicación especial a la música –aproximadamente cinco horas de música a la semana en cada curso– con la finalidad de cohesionar al alumnado. De este modo, la escuela Pereanton apuesta por la música, pero no de cualquier forma, sino que siguiendo la filosofía de la «música comunitaria» (Higgins, 2007; Schippers y Bartleet, 2013, entre otros) pone en marcha prácticas musicales que tienen como finalidad el diálogo entre individuos con perspectivas diferentes.

Tras el paso de todos estos años hemos tenido la posibilidad de analizar cómo ha ido la aplicación de este proyecto musical. Para obtener la información hemos realizado un estudio de caso en el cual se han llevado a cabo cinco entrevistas semiestructuradas: a la directora del centro, a la maestra especialista de música, a dos maestras tutoras (se escogen con perfiles diferentes para obtener distintas opiniones del proyecto) y a seis alumnos de 6.º de Primaria que han vivido y experimentado el proyecto musical durante toda su escolaridad. Además, las entrevistas se han complementado con diez horas de observación no participante –grabadas y anotadas en un cuaderno de campo– en las aulas de diferentes cursos.

Así, a lo largo de este capítulo daremos a conocer las características y la singularidad de este proyecto musical, y veremos cómo la música no solo ha llegado a potenciar la convivencia y la cohesión social del alumnado, sino que también ha revertido positivamente en la adquisición de hábitos, conocimientos, valores y en definitiva a su desarrollo cognitivo y personal.

1. Características del proyecto «Música para crecer»

Este proyecto musical se lleva a cabo en la escuela pública de Educación Primaria Pereanton de Granollers (ciudad a 30 km de Barcelona). Su implementación fue una apuesta conjunta entre tres instituciones: la escuela, el Ayuntamiento y el Departamento de Enseñanza de la Generalitat. La iniciativa surgió del Ayuntamiento en 2005 porque se constató que en el Pereanton, pese a ser una escuela ubicada en el centro histórico de la ciudad (por lo que en principio cabría esperar una mayoría de población autóctona), llegaba a aunar en un mismo centro a alumnos de muchas culturas diversas. Con la finalidad de lograr la cohesión social del alumnado del centro, se apostó por realizar una intervención que favoreciera la renovación pedagógica de este. Esta intervención supuso la implantación de una nueva metodología y la renovación del equipo directivo y del profesorado.

1.1. Singularidad del proyecto

Esta renovación se materializa con la puesta en práctica de «Música para crecer», que da singularidad y especificidad al centro. En este proyecto la música se erige como el eje vertebrador del aprendizaje del alumnado, cosa que será determinante para ayudar al desarrollo global de la persona. Como veremos más adelante y tal como expresan Andreu y Godall (2012) la música es un elemento educativo que incide en el desarrollo de determinadas capacidades físicas y psíquicas del individuo, lo enriquece y le suministra instrumentos para que se realice como ser humano en un contexto social y cultural concreto.

En esta escuela se parte del principio de que la música se aprende a través de la práctica musical. De manera muy resumida destacamos algunas de las ideas que definen el proyecto: la voz y los instrumentos son las herramientas básicas de interpretación musical; la danza tradicional y del mundo posibilita nuevas formas de comunicación y de relación; la música fomenta el espíritu crítico; la música desarrolla las capacidades intelectuales; la música permite educar los hábitos y abre nuevas puertas profesionales. De hecho, las prácticas musicales actúan de potencial transformador, porque en esta escuela aprender música significa formarse desde la sensibilidad, la comprensión y la creatividad, dotarse de vivencias musicales comunes, aprender a través de prácticas colectivas. Y es que, hacer música conjuntamente, como expresan Hallam (2005) o Abril y Gault (2008), repercute en la autoestima y en el sentirse apreciado por los demás. Todo ello refuerza el sentido de pertenencia, y facilita crear nexos entre el alumnado. Además, en el caso de la escuela Pereanton la música, a través de los conciertos, posibilita que la escuela traspase las fronteras del edificio y se haga visible en la ciudad.

1.2. Organización del proyecto

Las asignaturas de Música se imparten dentro del horario escolar. Durante la Educación Infantil tienen como objetivo fundamental el desarrollo de todas las capacidades del alumno a partir de la sensibilización. Se destinan dos sesiones a la semana con grupos pequeños. A lo largo de la etapa de Primaria se profundiza en el trabajo competencial que ofrece la música, puesto que esta ayuda a consolidar el resto de los aprendizajes a través de las asignaturas de Lenguaje Musical, Canto Coral, Conjunto Instrumental Orff, Formación Instrumental y Danza (véase la dedicación horaria musical en la tabla 1). Desde segundo curso se inicia el estudio del instrumento y a partir de este mismo curso cada grupo clase tiene su propio conjunto instrumental. La voluntad del centro es que todos los alumnos puedan llegar a tocar en la Big Band escolar. La escuela dispone de un banco de instrumentos que los alumnos –previo pago de una cuota anual– utilizan prestados a lo largo de toda la escolarización, con el compromiso de hacerse responsables de su cuidado.

Tabla 1. Dedicación horaria semanal a la música.

Asignatura Música	Sensibilización	Canto Coral
Organización grupal	Mitad grupo*	Grupo entero
Dedicación semanal	2 x 45’	1 x 45’

Etapa Infantil	45’	45’
Primero Primaria		45’
Segundo a Sexto Primaria		45’

*** Mientras que la mitad del grupo recibe clase de una asignatura de Música (45 minutos de duración), la otra mitad la recibe de otra asignatura del currículum con el tutor de clase.**

Fuente: elaboración propia.

La docencia musical está a cargo de dos maestros especialistas de música propios de la plantilla del centro, más seis especialistas de música externos (danza; lenguaje musical y piano; trompeta y trombón; clarinete y saxo; batería; guitarra y bajo). Estos últimos especialistas imparten sus clases dentro del horario escolar y pertenecen al claustro de la Escuela Municipal de Música de la ciudad, la cual, de acuerdo con un convenio con el Ayuntamiento, recibe una subvención económica.

Finalmente, cabe destacar que la mayoría del alumnado del centro no realiza actividades extraescolares musicales. No obstante, a finales de 6.º los alumnos están preparados para acceder al grado profesional de conservatorio.

1.3. Implicación de la comunidad educativa en el proyecto

Para llevar a cabo un proyecto de estas características es necesario contar con la confianza y el apoyo de todo el claustro de docentes que, junto con las familias, son un punto clave para garantizar la continuidad de la propuesta. En este sentido, buena parte de los docentes que forman parte del claustro de la escuela Pereanton están convencidos de las aportaciones que suponen para estos alumnos esta dedicación intensiva a la música, aunque ello signifique restar tiempo para las materias del generalista o para trabajar con calma y hablar más con los niños y niñas. Algunos maestros tutores de la escuela ponen la música al mismo nivel que la lengua o las matemáticas. Creen en las inteligencias múltiples y así nos lo comentan:

No todos servimos para lo mismo y, por lo tanto, no se puede pretender que todos los alumnos aprendan lo mismo, porque no se corresponde con la realidad. Cada alumno tiene unas preferencias, unas actitudes y unas aptitudes, con lo cual, el abanico del conocimiento que se les ofrece debe ser lo más amplio posible. (Tutora de primero)

Aun así, no todos los docentes tienen la misma opinión. En la escuela también hay tutores que se ven limitados por todas las actividades musicales que se realizan, y tienen la sensación de que les faltan horas para profundizar en los contenidos que el currículo marca para cada una de las asignaturas. En este sentido, comentan que el respaldo familiar es muy importante para complementar los aprendizajes, pero también reconocen que no todos los alumnos de la escuela pueden disponer de un adecuado acompañamiento:

Es muy importante el respaldo que los alumnos tienen desde fuera, desde las

familias. Hay familias que ves que trabajan la lectura y que funcionan bien. En estos casos no tengo ningún inconveniente que la música me quite horas. Pero ¿y las personas que no tienen este respaldo y que solo hacen lo que se trabaja aquí en la escuela? A estos les falta mucho... (Tutora de quinto)

A pesar de esto, la mayoría de los docentes mantienen la opinión de que con la educación musical se está ofreciendo desarrollar unas actitudes y aptitudes propias del ámbito de la expresión y de la creación, y ello también significa respetar la diferencia, porque así cada alumno podrá desarrollar sus conocimientos y habilidades de acuerdo con su particularidad. En este sentido, la directora del centro expresa:

Pienso que la música lo aporta prácticamente todo a los alumnos. La música ayuda al desarrollo personal de los niños y niñas, los ayuda para la vida. Creo que les abre la mente, les estructura el pensamiento. Son alumnos que consiguen una visión diferente del arte en general. Y creo que esto en el fondo tiene un impacto en la sociedad que es muy positivo.

Pero no solo los docentes son conscientes del valor que tiene el proyecto para la escuela, sino que los alumnos entienden la música como el núcleo de todo lo que hacen en el centro y tienen una opinión hacia la música que es altamente positiva:

N1: Nos han enseñado a quererla, valorarla, nos han enseñado que nos guste.

N2: Y como dice nuestra profesora, la música forma parte de la vida. (Alumnos de sexto)

Algunas familias, por su parte, también se muestran implicadas en el proyecto. Aunque no todas, puesto que los maestros también comentan la existencia de dificultades para conectar con las familias más desestructuradas para que, por ejemplo, ayuden a sus hijos a participar en los conciertos, o para que tengan una práctica constante del instrumento. Aunque una buena parte de las familias son activas a la hora de escuchar música, la mayoría no son profesionales del sector musical. El AMPA (asociación de madres y padres) de la escuela participa en el proyecto musical no solo asistiendo a los conciertos de sus hijos e hijas, sino también colaborando en su preparación, o bien organizando actividades para padres y madres, como la coral de familias, el grupo de guitarras o los cursos de formación para poder ayudar a sus hijos con la asignatura de Música.

2. La música, nexo entre la escuela y el entorno

Uno de los principios fundacionales del proyecto es promover que parte de las actividades musicales que se realizan no reviertan solo a los alumnos de la escuela, sino también a sus familias y a la ciudad. A lo largo de cada curso se hacen muchos conciertos (un promedio de 15 por curso), muchos de ellos fuera del ámbito escolar, ya sea por iniciativa propia o por demanda explicita:

Hace poco me acaban de llamar de una residencia de abuelos preguntando que si podíamos ir a cantar...y no se les puede decir que no, porque en esta escuela hacemos esto, salimos a la calle, nos mostramos. (Directora de la escuela)

Todo ello conlleva una dedicación especial a nivel organizativo por parte de los docentes, pero, a la vez, los recompensa con creces y les resulta muy gratificante constatar cómo a través del proyecto musical se contribuye de manera clara a la integración del alumnado y sus familias.

Con los conciertos, la escuela da un servicio claro a la comunidad y al mismo tiempo posibilita que los alumnos tomen conciencia del trasfondo de estas actuaciones, haciendo música de una manera significativa con una finalidad que va más allá de la propia de la interpretación musical. Tal como expresa Jones (2005), así se contribuye a promover comunidades culturales activas que favorecen a la economía del conocimiento.

Por su parte, la comunidad recibe de manera muy positiva estas muestras musicales de la escuela y, en general, se tiende a reconocer el trabajo que comporta. Que la escuela sea visible a través de los conciertos contribuye a que sea cada vez más conocida entre la población. Así, nos los cuenta la directora:

A veces la gente de la calle me felicita por el hecho de trabajar en el Pereanton.

Los alumnos se toman las actividades de conexión con el entorno con un cierto aire de profesionalización. Muchos de ellos creen que lo que están aprendiendo en la escuela, a nivel musical, tendrá una utilidad en el futuro. Algunos incluso piensan, de manera inocente, que la formación musical que están recibiendo en la escuela tendrá un impacto económico para su futuro:

N1: Lo que estamos aprendiendo nos servirá también por si no somos tan ricos... pues ir tocando por la calle.

N2: Con lo que sabemos podemos ir a orquestas.

N3: O cantar por la calle nos pueda ayudar a recolectar dinero [lo han vivido como experiencia propia para pagarse las colonias]. (Alumnos de sexto)

En definitiva, los alumnos, durante su escolarización, sienten y entienden el saber interpretar música para la comunidad como un recurso que les puede servir para el futuro.

Por último, cabe comentar que la escuela se preocupa también de informar sobre las actividades musicales que tienen lugar en la ciudad, y hace difusión de aquellas que considera que pueden resultar adecuadas y atractivas a sus alumnos y familias.

3. Algunas claves de la enseñanza musical del centro

A lo largo de los apartados anteriores ya hemos ido introduciendo algunas de las particularidades del centro, pero ahora queremos hacer hincapié en aquellos aspectos metodológicos que consideramos relevantes de acuerdo con el proyecto que se lleva a cabo.

3.1. La vivencia y la experiencia preceden a la conceptualización

A nivel metodológico hay un punto de partida común en todo el profesorado de música del centro: la vivencia y la experiencia prevalecen por encima de los conocimientos teóricos. En las primeras edades (Educación Infantil) la música se enseña mediante la sensibilización, donde el trabajo corporal y de movimiento es fundamental. A medida que se va avanzado, en la etapa de Primaria, se va introduciendo la conceptualización musical. Las clases de música son intensas, con muchas actividades que captan la atención y el interés de los alumnos. El siguiente fragmento de una clase de 1.º de Primaria así lo ilustra:

La maestra pide a los alumnos que se pongan de pie. Ella se coloca en el piano y, dando unas instrucciones mínimas a los niños y niñas, empiezan a cantar una canción –que conocen previamente– sobre la escala musical que implica movimiento del cuerpo para señalar la altura de las diferentes notas de la escala. La cantan con la letra y luego diciendo el nombre de las notas. Luego la cantan utilizando la fonomimia. Ella corrige los errores de afinación y les pide expresión, aunque solo estén cantando la escala musical: «Hacedlo bonito», les dice. Seguidamente interpretan lo que han cantado en los xilófonos y metalófonos que tienen en la clase, primero utilizando los dedos como baqueteas y luego con estas. Pide a los alumnos que canten la canción por dentro. Luego les hace tocar la escala musical siguiendo diferentes ritmos. Seguidamente pide a los alumnos que creen una pequeña canción utilizando solo las notas do, re y mi. Les da unos minutos para ensayar y finalmente cada uno la interpreta con su instrumento delante de los compañeros.

En este fragmento podemos observar una clase que gira básicamente al entorno de un solo contenido: la escala musical. Un contenido que se hace a través de distintas actividades entrelazadas entre sí, confiriendo tal ritmo a la clase que repercute en que los niños mantengan la atención e interés. A su vez, este

conjunto de actividades, revierten directamente en la adquisición de las competencias del área de música (escuchar, interpretar y crear).

En esta escuela también se procura establecer conexiones entre las distintas asignaturas de Música para que los alumnos sientan y entiendan que, a pesar de la aparente parcelación, trabajan de manera complementaria. Pero, por encima de todo, el objetivo principal es que los niños y niñas disfruten:

Aprenden cantando, aprenden jugando, aprenden sin darse cuenta (Maestra de música).

3.2. Impartir clases con grupos reducidos

De las ocho asignaturas musicales que se ofrecen en el centro solo tres son impartidas con todo el grupo clase, las cinco restantes se desarrollan con la mitad el grupo (tabla 1). Esta división horaria está muy valorada tanto por maestros especialistas de música como por tutores:

Poder trabajar con 10-13 niños es un lujo que te permite profundizar mucho más en el aprendizaje de cada uno de los alumnos. (Directora del centro)

Cuando observamos las clases nos damos cuenta de que, efectivamente, los grupos reducidos permiten a la maestra prestar una mayor atención individualizada y adaptarse a las necesidades de cada uno. Del mismo modo, cuando la maestra propone actividades en pequeños grupos puede dedicarles más tiempo y en consecuencia atenderlos mejor. Sin embargo, ello presenta un inconveniente: el tutor no puede asistir a las clases de música de sus alumnos y no puede obtener una información directa del funcionamiento de esta para luego poder estableces relaciones con sus clases, tanto a nivel de temáticas o contenidos como a nivel metodológico.

3.3. La presencia de la música en las otras áreas

Aunque los tutores se ven capaces de llevar a cabo alguna actividad musical en sus respectivas aulas, creen que la asignatura de Música la debe impartir un especialista porque es él quien realmente dispone de los conocimientos. Ello no quiere decir que como tutores no se impliquen y colaboren en distintas situaciones, por ejemplo, explicando el vocabulario de las canciones que aprenden o guiando valoraciones colectivas con los alumnos de los conciertos y otras actividades semejantes. Este tipo de intervención del tutor repercute de forma muy positiva en los niños y niñas, porque perciben valor y respeto hacia la música por parte del docente no especialista.

Hay algunos momentos en las asignaturas que imparte el maestro generalista en los que también se hace presente la música, por ejemplo, durante la lectura individual o para trabajar la relajación. Los tutores observan que acompañar ciertas actividades con piezas musicales de carácter suave ayuda a la concentración de los alumnos y a mantener un ambiente más silencioso.

Pero no siempre es el maestro tutor el que decide incorporar la música en otras materias, sino que los alumnos tienen la música tan incorporada que a veces les supone un acto puramente espontáneo:

Empiezan a cantar tres o cuatro y luego se acaban añadiendo los demás. Entonces les suelo pedir que me expliquen lo que están cantando. (Maestra tutora de primero)

En general, se nota un interés sobre el hecho musical por parte de la mayoría de los tutores. A su vez y a través de las entrevistas, los tutores que están participando en el proyecto desde sus inicios constatan que a medida que han ido transcurriendo los cursos, en las asignaturas que ellos imparten han observado un

aumento de la motivación para aprender y se ha fortalecido la cohesión social entre el alumnado. Beneficios que atribuyen al trabajo realizado desde las clases de música, consiguiendo alcanzar un «saber estar» en las aulas y mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas. Los tutores, satisfechos y convencidos de las aportaciones de la música al aprendizaje global de los alumnos, explican que les gustaría incorporar más música en sus aulas, puesto que así podrían sentirse más acordes con el proyecto que vertebra la escuela, pero les falta tiempo para poderse coordinar, para explicarse, para conversar e intentar encontrar un hilo común.

4. Impacto del proyecto musical en el centro escolar

Después de tantos años de haberse implantado el proyecto musical, el impacto que ha tenido a nivel del centro se puede ver reflejado en los aspectos que se enumeran a continuación.

4.1. Ser un referente pedagógico en la ciudad

Con el paso de los años, la escuela se ha consolidado como un referente. El proyecto ha calado y cada vez son más las familias que valoran la formación musical que se da en el centro y lo consideran como una opción para la educación de sus hijos. Pero el referente no solo es para los padres y madres, sino también para los maestros, de manera que cada vez son más los docentes que se han mostrado interesados por trabajar en esta escuela. Otra manifestación en este sentido es la demanda que recibe el centro para hacer formación sobre el proyecto en cursos, seminarios o incluso en otros centros.

4.2. Incremento en la demanda de preinscripción

Como consecuencia de la difusión y aceptación del proyecto por parte de la población, se ha experimentado un gran viraje en el número de solicitudes de matrícula. Partiendo de que el centro solo ofrece 22 plazas por curso porque es considerado de alta complejidad, se observa que se ha pasado de no tener casi prematrícula –7 alumnos en 2005– a tener sobrematrícula a partir del curso 2008-2009, destacando 47 solicitudes en el curso 2013-2014.

4.3. Equilibrio en la tipología del alumnado

Si bien sigue habiendo un alto porcentaje de inmigración (46 %), en la actualidad se ha reducido considerablemente respecto a los inicios:

Antes de empezar el proyecto de música la tipología de alumnado de la escuela requería una cohesión social muy bestia... Eran niños con diferentes tipos de dificultades y muchas cosas a sus espaldas... Todo era muy diferente de lo que es ahora mismo la escuela. Había clases que solo había un niño de aquí y el resto eran todos inmigrantes. (Maestra tutora de primero)

Actualmente, son muchas las familias que solicitan inscribir a sus hijos en la escuela porque valoran positivamente el proyecto musical y consideran que la formación que reciben los alumnos es muy completa por el tipo de educación que se imparte.

5. Impacto del proyecto musical en el desarrollo integral del alumno

A continuación, expondremos las repercusiones que tiene el proyecto musical en relación con el desarrollo integral del alumnado y, del mismo modo, como constató Koompan (2007), hablaremos de cómo la práctica musical, y más aún si es colectiva, influye en las relaciones sociales del alumnado mejorando, por un lado, la propia imagen, la actitud positiva hacia uno mismo y la motivación y, por otro, la disciplina, los logros personales y la capacidad intelectual.

5.1. Refuerzo de la cohesión social

Como ya hemos comentado, en el proyecto musical que desempeña la escuela Pereanton se persigue lograr la cohesión social de su alumnado a través de prácticas musicales de calidad incluyendo a todas las personas, sin distinguir culturas ni procedencias. Rubio, Serra y Gómez (2016) explican que alumnos que tienen una finalidad estética musical común son alumnos que tienen respeto por las personas, que cooperan entre ellos, que dialogan, que se relacionan y esto revierte directamente a la cohesión social. De hecho, las expectativas de que con la aplicación del proyecto se conseguiría una mejora en la cohesión social del grupo se han visto plenamente realizadas. Destacamos dos aspectos que contribuyen a la consecución de este objetivo: en relación con el aprendizaje de la lengua y en relación con el trabajo en grupo.

En este centro la matrícula viva es una realidad y, por tanto, a lo largo del curso hay nuevos alumnos que se van escolarizando. Este aumento, junto con el elevado número de lenguas maternas del alumnado, hace que el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela, el catalán, no resulte fácil. A este respecto, se constata que la música actúa como una fórmula muy efectiva para su aprendizaje, ya que las canciones resultan una vía muy potente para aprender el idioma. Los alumnos lo aprenden de una manera amena, a través de la vivencia y la práctica y sin tener conciencia de experimentar dificultad o sentirse distintos respecto al resto del grupo:

Recuerdo el primer año de llegar a la escuela, una clase de cuarto curso, donde no había ningún niño de aquí, todos eran de fuera. Algunos con dificultades, muchas dificultades para entender el catalán... y se tuvo que preparar un espectáculo para el Auditori de Barcelona. Bueno, pues yo aquel día flipé. El día del estreno aluciné de verdad. O sea, lo pienso y aún me emociono... [con lágrimas en los ojos]. Todos cantaban, todos actuaban y lo hacían en catalán. Y es entonces cuando te lo crees y piensas que esto sí que funciona. (Maestra tutora de primero)

Por otra parte, en las clases de música la mayoría de las actividades están planteadas a través de trabajos grupales, con una clara orientación de aprendizaje entre iguales, lo que da lugar a que con el tiempo los alumnos vivan y experimenten el proceso de aprendizaje en colectivo como una vía natural. A través de las actividades grupales los alumnos se sienten participes en la construcción del producto, y en consecuencia toman conciencia de la importancia y necesidad de su aportación.

Es muy necesario el trabajo colectivo en la Big Band, en donde cada alumno hace una voz y conocen la necesidad de ir todos a tiempo para que el resultado sea bueno. En realidad, no es la suma de cada voz lo que importa, sino el conjunto, el equipo. (Maestra especialista de música)

Los propios alumnos verbalizan el sentimiento de que cada uno de ellos es una pieza de un puzle que debe encajar perfectamente para poder hacer avanzar la pieza musical. Puede decirse que las actividades en grupo influyen muy positivamente en las relaciones que se generan entre los alumnos, contribuyendo de lleno a la mejora de la cohesión social. Los niños y niñas valoran mucho más las actividades en grupo que las individuales, con ellas sienten más confianza y seguridad y así consiguen mejorar su bienestar y autoestima.

Cantar individualmente nos da vergüenza, pero cuando cantamos en grupo somos capaces de cantarlo todo. Nos sentimos más seguros. Es en plan, si de repente paramos tú sigues y después me vuelvo a incorporar yo otra vez. (Alumno de sexto curso)

Koopman (2007) sustenta esta idea exponiendo que las prácticas musicales en grupo mejoran el bienestar de los alumnos: los ayuda a compartir experiencias y a entenderse.

5.2. Mejora de la adquisición de las competencias clave

Las competencias clave son la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada que se desarrollan en determinadas asignaturas o áreas de conocimiento, de las cuales las que tienen carácter instrumental se acaban evaluando mediante pruebas internacionales estandarizadas, siendo PISA la más conocida de entre todas ellas. Ante ello, muchas escuelas potencian la dedicación horaria de las asignaturas instrumentales –Matemáticas y Lenguas– y, en contrapartida, se dedica menos tiempo a las asignaturas de carácter artístico como la Música. Contradiciendo esta tendencia, en la escuela Pereanton se dedican más horas semanales a la música que a las asignaturas instrumentales, cosa que podría hacer pensar que la adquisición de las competencias clave de los alumnos se verían perjudicadas. Aun así, los resultados muestran no solo que las superan con creces, sino que también sobrepasan la media de los centros catalanes, tal como muestran los gráficos 1 y 2:

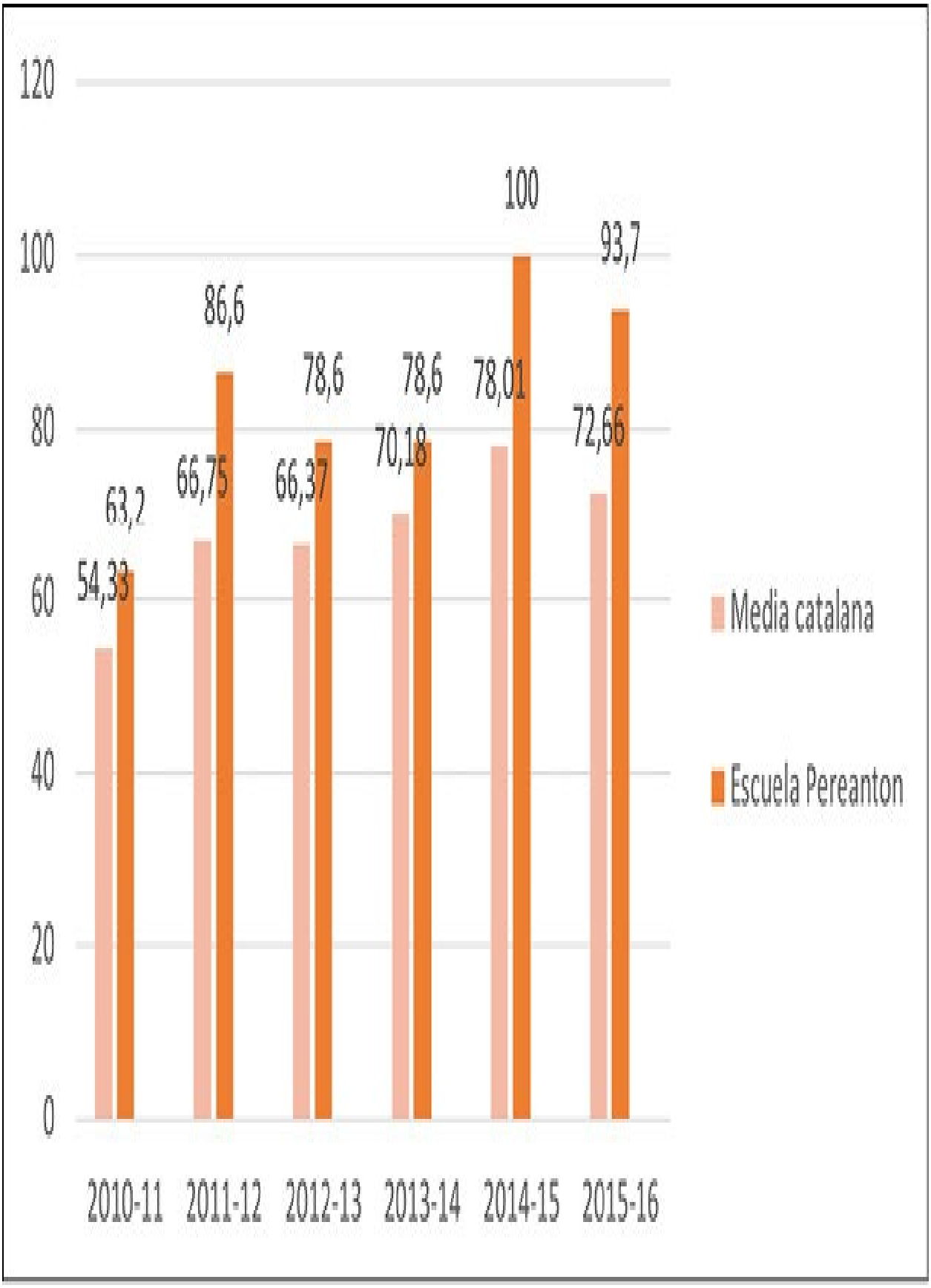

120
100
80
60
40
20
0
54,33
63,2
66,75
86,6
66,37
78,6
70,18
78,6
78,01
100
72,66
93,7
2010-11
2011-12
2012-13
2013-14
2014-15
2015-16
Media catalana
Escuela Pereanton

Gráfico 1. Resultados competencias clave lengua. Fuente: memoria del curso escuela Pereanton.

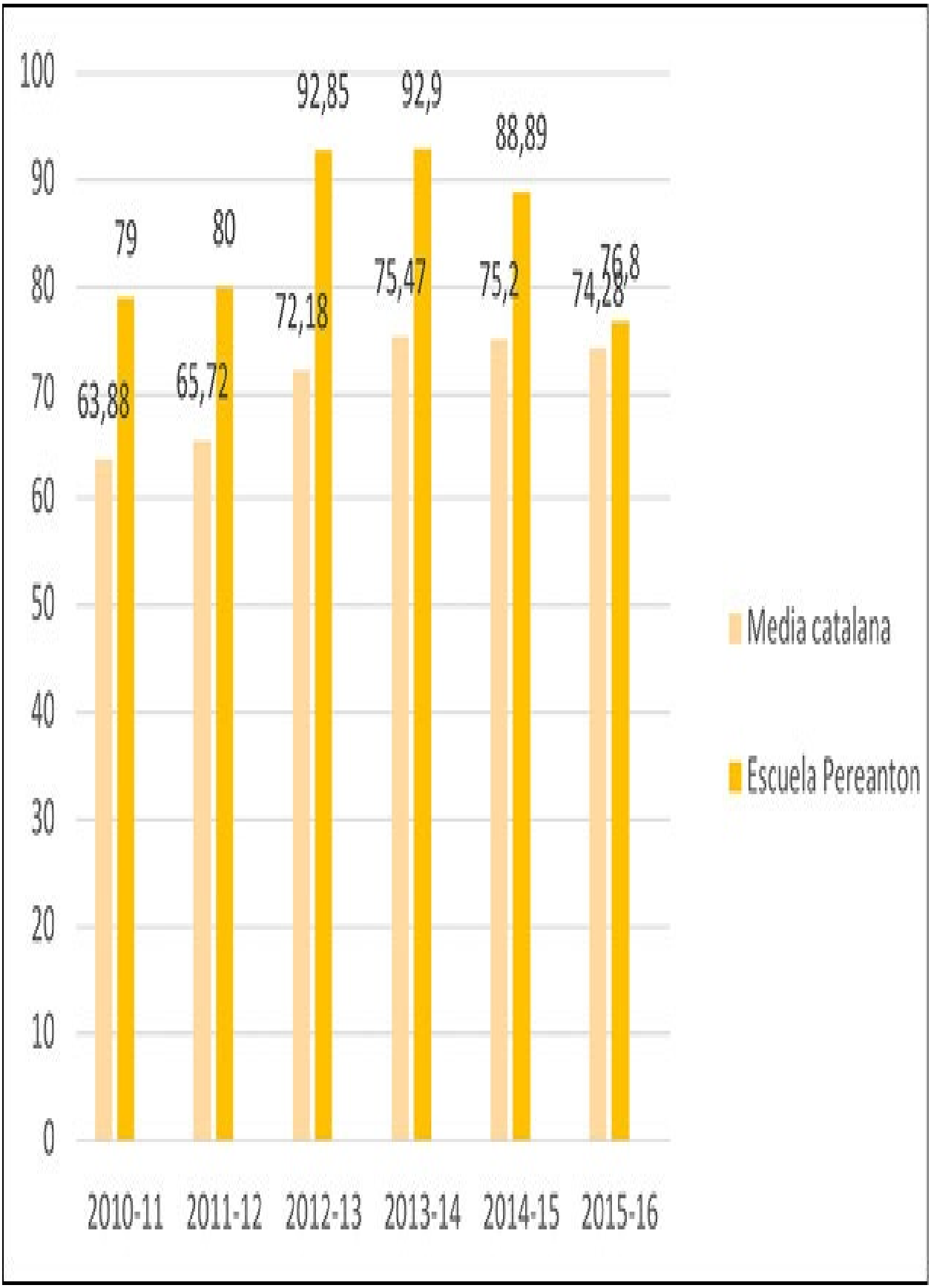

100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
63,88
79
65,72
80
72,18
92,85
75,47
92,9
75,2
88,89
74,28
76,8
2010-11
2011-12
2012-13
2013-14
2014-15
2015-16
Media catalana
Escuela Pereanton

Gráfico 2. Resultados competencias clave matemáticas. Fuente: memoria del curos escuela Pereanton.

Hallam (2010) comenta cómo la música mejora la adquisición del lenguaje de los alumnos por el simple hecho de utilizar mecanismos similares (consciencia fonológica, patrones de escritura...), lo mismo que sucede con las matemáticas (ampliación, subdivisión, seriación, organización, estructuración, etc.), lo que explicaría estos resultados. En esta línea, como ya han expuesto algunos autores en sus estudios (Portowitz et al., 2014), en esta escuela se observa cómo la dedicación en el estudio de la música activa la memoria, y revierte positivamente en la adquisición de distintas habilidades y, en consecuencia, en el nivel de aprendizaje del alumno.

Desde el primer año que se empezó a hacer el proyecto musical las competencias subieron como la espuma en las cuatro áreas: catalán, castellano, inglés y matemáticas (Directora del centro).

La intensa dedicación a la música, pues, aporta a los alumnos un saber hacer que repercute en todas las asignaturas del currículum.

5.3. Generación de habilidades conductuales y valores

Para ejercer las prácticas musicales, y especialmente las de grupo, se requiere que los alumnos adopten y respeten unas actitudes y valores que, a medida que va transcurriendo el tiempo, contribuyen a formar hábitos actitudinales y educan su personalidad. En este estudio se constata que con la aplicación de este proyecto los alumnos ven reforzado el sentido de la disciplina y la responsabilidad a la vez que aprenden a saber estar.

De todos es sabido que el estudio de un instrumento requiere constancia y disciplina –en el buen sentido del término– y por lo tanto no es de extrañar que para estos niños y niñas el desarrollo de estas habilidades influya favorablemente en los hábitos de estudio de las otras áreas. La disciplina, a menudo conlleva educar el sentido de la responsabilidad, y en el caso que estamos exponiendo esto queda bien patente cuando los alumnos muestran saber escuchar al compañero o atender a las entradas del director de la Big Band o del coro. El siguiente fragmento de clase de coro de 5.º de Primaria así lo ilustra:

La maestra pide a los alumnos que se pongan de pie. Se coloca delante de ellos y les comenta que lo importante a la hora de preparar el concierto es la actitud. Les dice que la música la pueden saber mejor o peor, pero lo que realmente importa es la actitud, lo que realmente los diferencia es la actitud. Poniendo la espalda recta y mirando al horizonte les comenta: la actitud es la de «ya estoy en el escenario». Les sonríe preguntando a los alumnos si lo han entendido y poniendo una voz profunda simula como si fuera la voz en off que anunciará la entrada del concierto. Los alumnos no tienen tiempo para hablar, porque la música es el objetivo de la clase. Si algún alumno se despista rápidamente tiene la sensación de que está estorbando, puesto que la dinámica de la clase se frena en seco y recibe la mirada profunda de la maestra y sus compañeros.

En este fragmento podemos observar cómo la maestra pone a los alumnos en situación. Aunque estén en clase les pide la misma actitud de respeto y concentración que los alumnos deberían tener en el escenario. Los alumnos están tan inmersos en lo que les está pidiendo la maestra que se hace natural el desarrollo de la clase sin ningún tipo de incidencias, aquellas que en otros contextos serían frecuentes y supondrían barreras para el buen desarrollo de la clase. Podría hablarse de la presencia de una disciplina, pero no de una impuesta, sino de una disciplina en sentido positivo, aquella que nos permite trabajar en grupo para conseguir un fin en el que todos ponemos el esfuerzo para conseguirlo. De manera que dentro de esta disciplina se incluye responsabilidad, compañerismo, placer por el trabajo bien hecho, amor por la música, y reconocimiento por la tarea del docente como persona, por sentirse apreciado y valorado, y por parte de los estudiantes por el conocimiento que les transmite.

Pero los alumnos también muestran disciplina cuando, a título personal, demuestran su responsabilidad ante el estudio individual del instrumento para luego poder obtener un buen resultado sonoro de la pieza al interpretarla en grupo. Así pues, tal y como expresan Kokotsaky y Hallam (2007) en sus investigaciones, en esta escuela la música también juega un papel importante en el crecimiento personal y social de los alumnos, reforzando aspectos como la disciplina, la responsabilidad, la autoestima, la autoconfianza y la motivación.

Desde otra perspectiva se puede observar que el hecho de estar tan en contacto con la música potencia que los alumnos la experimenten como intérpretes en un escenario y como oyentes entre el público. Esta práctica los educa en un «saber estar» que queda patente en la forma de guardar silencio, de escuchar con atención, o de adoptar una actitud especial cuando están en el escenario:

Los conciertos aportan un saber estar a los alumnos que los prepara y les da herramientas para la vida. Así, cuando van a conciertos saben comportarse, no se asustan porque se ponga oscuro, ni hace falta que los maestros les pidamos silencio. (Maestra tutora de primero)

5.4. Desarrollo personal del alumnado

Asimismo, podemos considerar que la intensa práctica musical que los alumnos realizan en el centro revierte directamente en la motivación del alumnado hacia la música, y también hacia la escuela. Tener la oportunidad de aprender a tocar un instrumento, tocar música en conjunto, hacer conciertos o, simplemente, hacer música de una manera dinámica y vivencial hace que los alumnos estén motivados para ir a la escuela y aprender. En los casos de los niños que viven en hogares con dificultades de índole social y económica, esta motivación a menudo actúa de antídoto:

Hay niños que en su casa lo pasan fatal... Y los ves que llegan a la escuela con una sonrisa de oreja a oreja, y que tienen ilusión por lo que están haciendo y esto recompensa mucho. (Maestra de música)

También fruto de esta motivación se desarrolla la autonomía, especialmente en caso del estudio individual del instrumento. Tal y como comenta Sánchez Bursón (2010), en la sociedad del conocimiento se debe fomentar una educación que enseñe a los alumnos a autoaprender y a autodescubrir. Así pues, el alumno debe ser y actuar de manera autónoma, pensar y comunicar, descubrir y tener iniciativa.

En este mismo orden de cosas se observa que, en general, los niños y niñas de este centro muestran una sensibilidad especial, una manera diferente de concebir el arte, de encarar las situaciones cotidianas, los problemas, etc. Y es que los alumnos tienen conciencia de que la música es un lenguaje que les puede permitir expresarse y comunicarse de manera diferente y con todo el planeta:

I: ¿Para qué creéis que os servirán las matemáticas cuando seáis mayores?

N1: Las matemáticas están por todas partes. Esta mesa es ovalada.

N2: Las matemáticas nos servirán tanto para ser maestros, médicos, peluqueros...

N3: Para poder realizar operaciones.

I: ¿Y la lengua, para qué os servirá?

N1: Para poder hablar.

I: ¿Y la música, para que os servirá?

N1: A ver, la música siempre te pueda ayudar a sentirte mejor contigo mismo. No lo sé, a mí la música me hace feliz, me parece que sin la música no hubiera sido como soy.

I: ¿Qué creéis que les falta a los niños que no tienen música?

N1: Alegría

N2: Vida, color.

N3: Oído.

(Alumnos de sexto)

En este fragmento de entrevista se puede observar cómo los alumnos conciben las materias instrumentales como herramientas que los pueden ayudar a la conceptualización. En cambio, la música la perciben como un ámbito mucho más personal, íntimo y emotivo. La música aporta conocimiento a los alumnos, pero sobre todo les aporta vivencia. Tal y como expresan MacDonald, Hargreaves y Miell (2002), utilizamos la música «no solo para regular nuestros estados de ánimo y comportamientos cotidianos, sino para presentarnos a otros en la forma en que preferimos» (p. 2). La música nos ayuda a definirnos como personas.

6. A modo de conclusión

Para finalizar, destacamos algunos aspectos que consideramos relevantes en relación con el impacto que ha supuesto la implementación del proyecto «Música para crecer» y que lo han convertido en una práctica escolar exitosa en un centro con circunstancias tan difíciles inicialmente.

En primer lugar, cabe decir que el proyecto «Música para crecer» es un proyecto ambicioso que requiere mucha dedicación por parte de los docentes, pero que a la vez es una apuesta estimulante que ayuda a crecer a la comunidad educativa: a la escuela por la mejora de su calidad y a los alumnos por las habilidades que favorecen la adquisición de conocimiento y contribuyen a su desarrollo personal y global.

En segundo lugar, la metodología usada –alto nivel de estimulación y participación de los alumnos; trabajo en grupo; partir de la práctica para luego llegar a la conceptualización, etc.– potencia que el alumnado perciba el aprendizaje musical como un aspecto imprescindible de su formación y lo integre de manera natural en su vida. Hogenes et al. (2016) reafirman esta idea cuando exponen que una educación musical más centrada en la producción musical conduce a una mayor implicación musical por parte del alumnado.

Para los alumnos el acceso a esta tipología de conocimientos hace que se sientan «personas autónomas-musicales» en la actualidad y ante el futuro. Desde la escuela se vela por que todas las actividades musicales a las que está expuesto el alumnado sean de calidad y de este modo contribuyan al desarrollo de su sentido estético, incrementen su capacidad para aportar opiniones y desarrollen su pensamiento crítico.

Así pues, nos atrevemos a decir que, a grandes rasgos, en esta escuela se está cumpliendo lo que expresa Elliott (1991): que la educación musical influye en el desarrollo integral del individuo, puesto que aumenta su capacidad perceptiva y expresiva, permitiendo a los alumnos tener retos, saber escuchar, ser disciplinados y disfrutar.

En tercer lugar, tener como objetivo la mejora de la cohesión social promueve que en casi todas las materias se priorice el trabajo colectivo, herramienta indispensable para un aprendizaje entre iguales, donde todos los alumnos aprenden respetando sus niveles, ayudándose entre ellos, sintiendo que han colaborado en la consecución de unos resultados y esto los prepara para la sociedad. Según David y Foray (2012), en la sociedad del conocimiento el alumno debe aprender a trabajar en equipo y a desarrollar la capacidad de aprender a aprender. A lo largo de toda la escolarización se van formando alumnos cohesionados, alumnos integrados, alumnos que sienten que forman parte del colectivo, y ello favorece su confianza y su bienestar, tal y como también observaron Eerola y Eerola (2014) y Marsh (2012) en sus respectivos estudios.

De igual modo, podemos decir que participar de un proyecto donde se interpreta música conjuntamente y donde se hacen tantos conciertos trae consigo que los participantes se sientan cómplices de lo que están llevando a cabo y tengan unas metas comunes, cosa que favorece la cohesión social (Higgins, 2007). La práctica musical conjunta con resultado en conciertos les supone un reto que los lleva al reconocimiento y al éxito, y, tal y como expone Marsh (2012), a que sean niños y niñas que se sienten integrados y forman parte de un colectivo.

Para terminar, al igual que Hallam (2010) constata que recibir muchas horas de música en la escuela puede producir cambios funcionales en la manera como el cerebro procesa la información, observando el proyecto «Música para crecer» hemos podido comprobar cómo la música no solamente ayuda a los alumnos a ser autónomos, a ser responsables, a aprender sobre actitudes y de situaciones, sino que también les proporciona conectar con el entorno, con la realidad, con la cultura y les permite adquirir visión de futuro. Es decir, la música influye en el desarrollo global de los alumnos, porque potencia la flexibilidad cognitiva del alumnado (Portowitz et al., 2014), y ello tiene un impacto en su desarrollo intelectual que revierte directamente en una mejor adquisición de las competencias clave. En definitiva, la música los mueve y remueve emocionalmente y también les estructura el pensamiento y los ayuda a comprender y a responder, a sentir y a distinguir, a pensar y a construir.

7. Referencias bibliográficas

Abril, C. R. y Gault, B. M. (2008). The state of music in Secondary Schools. The Principal's perspective. Journal of Research in Music Education, 56 (1), 68-81.

Andreu, M. y Godall, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música. Revista de Educación, 357, 179-202

David, P. y Foray, D. (2002). Una introducción a la economía y a la sociedad del saber. Revista Internacional de Ciencias Sociales, 171, 7-28.

Eerola, P. S. y Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. Music Education Research, 16 (1), 88-104.

Elliott, D. (1991). Music as knowledge. Journal of Aesthetic Education, 25 (3), 21-40.

Hallam, S. (2005). Enhancing learning and motivation through the life span. Londres: Universidad de Londres.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Journal of Music Education, 28 (3), 269-289.

Higgins, L. (2007). Acts of hospitality: the community in community music. Music Education Research, 9, 281-292.

Hogenes, M., Van Oers, B., Diekstra, R. F. W, y Sklad, M. (2016). The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: A quasi-experimental study. International Journal of Music Education, 34 (1), 32-48.

Jones, P. (2005). Music education and the knowledge economy: developing creativity, strengthening communities. Arts Education Policy Review, 106 (4), 5-

Kokotsaki, D. y Hallam, S. (2007). Higher Education music students' perceptions of the benefits of participative music making. Music Education Research, 9 (1): 93-109.

Koopman, C. (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. International Journal of Music Education, 25 (2), 151-163.

MacDonald, R., Hargreaves, D. y Miell, D. (2002). Musical identities. Nueva York: OUP.

Marsh, C. (2012). The beat will make you be courage: The role of a secondary school music program in supporting young refugees and newly arrived immigrants in Australia. Research Studies in Music Education, 34 (2), 93-111.

Portowitz, A., Peppler, K. A. y Downton, M. (2014). In harmony: A technology-based music education model to enhance musical understanding and general learning skills. International Journal of Music Education, 32 (2), 242-260.

Rubio, N., Serra, L. y Gómez, I. (2016). Escenarios creativos para una cultura de acción. 4cordes, un proyecto de música comunitaria dentro del sistema formal. Eufonía. Didáctica de la música, 66, 21-27.

Sánchez Bursón, J. M. (2010). Los valores y las competencias de la infancia en la sociedad del conocimiento. II Congreso Internacional Menores en las TIC. Aprendiendo un uso responsible de las TIC. https://es.scribd.com/document/52194053/Valores-y-Competencias-de-La-Infancia-en-La-Sociedad-Del-Conocimiento.

Schippers, H. y Bartleet, B. L. (2013). The nine domains of community music: Exploring the crossroads of formal and informal music education. International Journal of Music Education, 31 (4), 454-471.

8

Del Benedicat Bovis al Joy to the World: economía y mímesis en un centro privado de élite

JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA

Universidad de Granada

En este capítulo se estudia el papel que juega la música en un centro privado de élite en una capital de provincias. En la ciudad hay muchos centros concertados, es decir, privados (en su práctica totalidad regentados por congregaciones católicas) con financiación pública a cambio de cumplir una serie de requisitos que en teoría los hace funcionar como públicos, pero al que aquí nos vamos a referir es completamente privado, es decir, se sustenta exclusivamente con los fondos que las familias aportan. Desde la firma del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios de 1995 promovido por la Organización Mundial de Comercio, la educación, entre otros ámbitos pilares del estado del bienestar, pasa a considerarse un servicio más susceptible de transferirse al ámbito privado y gestionarse como una empresa, obviamente con ánimo de lucro. En este marco, y con la ola neoliberalizadora de la primera década del siglo, en esta y en otras muchas ciudades surgieron centros privados y laicos en búsqueda de la «excelencia educativa», tal como dicen en el portal de internet del colegio, y tal como promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012) para una educación del siglo XXI encaminada a la «economía del conocimiento». Este fue uno de los motivos por los que me interesé por este centro: estudiar este modelo de escolarización que, aunque en realidad existe desde tiempos inmemoriales, su incentivación en tiempos recientes hace que

pueda considerarse novedoso y poco estudiado.

El otro motivo para investigar este centro son las referencias que tenía de que empleaba la música como eje vertebrador del currículo, lo que lo hace doblemente interesante para este libro, pues no son muchos los centros escolares con este enfoque.

Para ser sinceros, hay una tercera razón para seleccionarlo: conocía con anterioridad a uno de los dos maestros de música del centro, lo que esperaba que me facilitara el acceso, como así fue.

Así, tras aceptar Irene[26] participar, que así se llama esta maestra de música, habló con la dirección del centro para referirles mi interés por estudiar el centro. Los propietarios y la dirección se mostraron dispuestos, de modo que concertamos una reunión a principio de curso a fin de informar de los propósitos de esta investigación y de mis compromisos éticos para con ellos y con la investigación. Durante esa reunión en la que participaron la coordinadora pedagógica y la orientadora del centro se volvió a mostrar ese interés por colaborar, «pues aquí las puertas están abiertas a todo el mundo», según dijo la coordinadora.

Desde el momento en que llegué me quedé impresionado con el colegio. Ubicado a unos diez kilómetros de la ciudad, está en un marco natural junto a una urbanización solo apta para quien tenga un alto nivel adquisitivo desde el que hay unas vistas increíbles. El edificio, de planta moderna, dispone de un muy amplio patio en donde hay varias pistas deportivas y un pequeño huerto. También hay un porche en donde poder estar fuera durante los recreos los días de lluvia o al resguardo del sol cuando este aprieta y un gran edificio de dos plantas bien iluminado por todas partes. Las instalaciones fueron un primer motivo de esta grata impresión desde el principio.

Otro fue observar a un grupo de estudiantes que salían en bicicleta con su profesor por los alrededores del centro, o ver a un par de chicas regar las plantas que había aquí y allá dentro del edificio. La decoración del edificio, con carteles y trabajos hechos por los estudiantes, la mayoría en inglés, y con fotos de los viajes realizados a, por ejemplo, Roma, también contribuyeron a impresionarme. Si encima en la reunión inicial mantenida con la coordinadora pedagógica y con la orientadora todo son facilidades y se muestran muy interesadas en esta investigación, «pues encuentres lo que encuentres nos va a interesar, porque queremos mejorar nuestra enseñanza», desde el primer momento fui consciente

de la suerte que había tenido al toparme con este centro y su equipo para poderlo estudiar.

Como casi se puede intuir sin decirlo, se trata de un centro bilingüe. Todas las enseñanzas se dan en inglés excepto lengua castellana, matemáticas, música, y religión. Pero no es solo que el inglés sea la lengua vehicular de enseñanza, sino que la cultura anglosajona impregna de alguna manera todo el centro. Así, el horario de permanencia en el centro es de 9 h a 17 h (el horario habitual de trabajo en esos países), el almuerzo se sirve muy temprano para lo que es el horario español (a la una y media) e incluso los estudiantes saludan con un «buenas tardes» a partir de las doce de la mañana, cuando en nuestro contexto ese saludo se dice después del almuerzo. No es algo evidente a primera vista más allá del empleo del idioma, pero, a poco que se escarbe, la cultura anglosajona está muy presente. Todas estas circunstancias van a influir en las características de la educación musical que se imparte, como comentaré más adelante.

1. Las clases en el centro

Hace un momento he dicho que este centro me interesaba porque la música es un eje vertebrador del currículo. Así lo confirmaron la coordinadora y la orientadora de la escuela cuando lo mencioné en la reunión inicial de acceso, y aunque antes de comenzar esta investigación Irene fue la primera en comentarlo, al salir de la reunión, ya aparte, me dijo que en realidad no era así. Obviamente tenía que comprobarlo por mí mismo, de modo que pedí poder entrar en las clases del profesorado tutor, además de a la de los maestros de música.

Tras un tiempo observando me interesé en particular por Helena, la maestra tutora de uno de los grupos de 1.º de Primaria. En el comedor noté su dedicación para con sus estudiantes a los que en ese momento estaba asegurándose de que comían debidamente, lo que en absoluto significa que los demás no acometieran su labor con esmero, sino que en ella me pareció encontrar una mayor entrega. Le pedí, pues, entrar en sus clases, a lo que accedió sin ningún problema. La siguiente viñeta se corresponde con el día que fui a observarla:

Llego un poco antes del inicio de la clase de las 10 de la mañana. Me dice en inglés que entre y que le vendría muy bien mi ayuda para ir introduciendo una contraseña en una aplicación de los iPad de los estudiantes. Como todo es en inglés, me pongo con una primera alumna a explicarle en ese idioma cómo entrar. Claramente esta chiquilla de 6 años entiende lo que le digo, pues va siguiendo mis indicaciones. La siguiente, probablemente no, y una tercera que me pide ayuda con la tableta, dice que sí me entiende, aunque a mí no me lo pareció.

Mientras están con estos preliminares, otra niña está cantando Old Mac Donald had a farm, una canción infantil estadounidense muy popular y que al parecer canta por el trabajo que hicieron en la hora anterior, para aprender el nombre de los animales en inglés. La profesora se acerca y le dice: «I think that song has finished for you today» para, a continuación, cogerle la tableta y desactivarle

alguna opción o cerrarle la aplicación en la que estaba. Los chicos están muy concentrados, en silencio, aunque el nivel de ruido empieza a aumentar progresivamente. Helena lo achaca a las canciones que han estado empleando antes.

Mientras están trabajando con la aplicación, Helena va pasando por el aula y resolviendo dudas cuando es necesario, mientras que la profesora de apoyo que está en el aula (una profesora nativa) está en una mesa aparte con un chico y una chica. Ellos no emplean el iPad, sino una especie de juego con tarjetas. Se lo están pasando bien, a juzgar por sus risas. Ahora Helena está con una chica ayudándola a pronunciar jirafa en inglés: «Gi, gi, giraffe», dice ella, poniendo el énfasis en la g, que es donde parece que se atranca. Otro chico le pregunta otra duda, pero lo hace en castellano, a lo que la profesora le dice: «In English».

Ya son las once menos veinticinco, tras más de treinta minutos trabajando de esta manera se les empieza a notar dispersos. En parte por eso, y en parte porque es la hora de salir al recreo, Helena les dice, siempre en inglés, que apaguen sus tabletas y que dejen los auriculares en las cajas. Los chicos protestan con un: «¡Nooo!», aunque van siguiendo sus instrucciones sin mayores resistencias.

Nos preparamos para salir al patio. Hacen mucho ruido, y Helena les impide que salgan hasta que no estén en silencio. Cuando lo están, les recuerda que tienen que llevarse el desayuno. Todo el mundo sale.

Mientras los niños juegan, aprovecho para hablar con Helena, siempre en inglés. Le pregunto de dónde es, pues por su acento, a pesar de ser muy bueno, no parece que sea inglesa. Me dice que de Gerona, pero que los niños no lo saben, y que ellos creen que ninguno de los profesores sabe hablar castellano para así forzarlos a que empleen el inglés.

Al poco de decirme esto se acercan unas chicas a quejarse de que los niños no les dejan jugar al fútbol. A mí se dirigen es castellano, les pregunto por qué no me hablan en inglés, y me dicen que porque saben que hablo español y en inglés «es más lío».

Al poco un niño llama a la maestra y le muestra que está tirando la basura a la papelera. Ella asiente. Helena me comenta el sistema de positivos y negativos que tienen en el centro, y por tirar la basura a la papelera tienen un positivo. Cuando tienen 7 negativos tienen que limpiar el patio. Comenta que es un

sistema que se emplea con los niños pequeños, pues con ellos funciona.

También me habla de su metodología de enseñanza y considera que en un centro público no podría emplearse, pues sería imposible hablarles a los niños todo el rato en inglés. Comenta igualmente el alto nivel de implicación que tienen los padres en la educación de sus hijos.

En este fragmento se observan varias características del estilo de enseñanza de esta profesora y, en general, del centro.

Una de ellas es el uso de las TIC. Todos los estudiantes tienen un iPad a través del cual canalizan gran parte de su proceso de aprendizaje. Una tableta de estas características, con las aplicaciones adecuadas, una buena conexión a internet y una profesora que sepa sacarle partido pedagógico son herramientas poderosas que deberían garantizar un progreso en los estudiantes, como así sucede en la mayoría de los casos en este colegio, no solo con esta maestra.

Otra es la dedicación que muestra Helena, supervisando el trabajo individualizado realizado en la clase antes referida, corrigiendo o aclarando dudas cuando es necesario, o asegurándose de que todos los chicos se llevan su desayuno al patio. Aunque el grupo no es en principio numeroso, unos 20 estudiantes, tiene una profesora de apoyo que se encarga de quien se esté quedando atrás o de supervisar la labor que corresponda.

También se puede observar la disciplina que les inculca, entendido en el mejor sentido del término, pues en absoluto se trata de imposiciones inquisitivas, sino del cumplimiento de normas básicas como son el salir de clase sin armar alboroto para así aprender a comportarse, por ejemplo. Esto no significa que no haya protestas o resistencia puntuales, tal como hemos visto.

En ese marco de cumplimiento de las normas hay un sistema de positivos y negativos que se emplea en este y otros muchos centros que funciona con los más pequeños, y con los que se premia no solo el aprendizaje de determinado contenido, sino también el cumplimiento de normas básicas de limpieza u orden. La educación es aquí, y en realidad en todos los centros, no solo de unos contenidos, sino también de procedimientos y actitudes que se da no solo durante el tiempo de clases; también en las salidas y entradas, en los recreos, o en el comedor, el momento probablemente más educativo de los que pude

observar, en donde los maestros actúan de monitores y se vuelcan sobre todo en que coman lo que los niños se han servido voluntariamente en el plato o mantengan las normas de higiene y urbanidad en la mesa.

En el tiempo que estuve observando en el centro –cuatro meses a razón de una o dos veces por semana, y unas tres horas de media en cada ocasión– pude observar muy pocas situaciones de indisciplina, la mayoría fueron distracciones y murmullos en clase. Solo en una se recurrió a la orientadora para atender la mala actitud que tuvo una niña con sus compañeros, al parecer debido a problemas personales en casa. En otra un niño fue reprendido porque no atendía en clase y distraía a los demás. ¿El motivo? Se olvidó traer el iPad, con lo que no podía hacer las actividades que hacían sus compañeros. Cuando las situaciones más graves son que un chico se olvida traer el iPad, es que no hay problemas serios a este respecto, al menos generalizados.

Volviendo a la viñeta con Helena, hemos visto que la clase es en su totalidad en inglés. En teoría todos los centros educativos son bilingües, de hecho así se presentan tanto los públicos como los privados, pero en pocos se dará este tipo de enseñanza íntegramente en inglés con niños de 6 años –con las excepciones de las asignaturas ya señaladas–. Hay sin duda dificultades que, sin embargo, no imposibilitan esta estrategia de enseñanza en la que es básico que los chicos crean que la maestra no sabe otro idioma; en el patio y en clase me hablaban en castellano porque en inglés «es más lío», de modo que si supieran que sus profesores también hablan castellano no harían ese esfuerzo que tanto los va a beneficiar para hablar de manera efectiva un segundo e incluso un tercer idioma, pues en el centro también se da alemán.

En cuanto a la música, no encontré nada que evidenciara que se emplea como eje vertebrador del currículo, ni en la clase referida ni en ninguna otra observada, salvo en las de música, claro está. En la viñeta anterior vemos que en la hora previa han cantado canciones para aprender el nombre de los animales en inglés, de modo que sí que hay un uso utilitarista de la música en clase tal como es habitual en cualquier otra aula, en la que se valen del carácter motivador del canto y la música para aprender, en este caso, inglés. Además, Irene comentó alguna experiencia que estaban desarrollando entre música y matemáticas, también entre plástica y música, pero son excepciones y algo que dicen que quieren implantar pero que, hoy por hoy, no es así. Es evidente, pues, que la música se utiliza como herramienta subsidiaria de otros contenidos, pero no como eje de desarrollo de un aprendizaje basado en proyectos, como también lo

es que se considera que la materia distrae, tal como hemos visto que sucedía con esta chica que seguía cantando la canción de la clase anterior y que la profesora piensa que los está distrayendo. El momento de cantar para aprenderse los nombres de los animales ya pasó, y si se sigue cantando no se está con los nuevos contenidos a trabajar. La música, por tanto, no parece tener ninguna finalidad educativa por sí misma, solo como herramienta subsidiaria.

Durante el recreo Helena dice que como ella enseña no podría hacerlo en otro centro. Después de todo lo referido, se entiende. Y es que no parece probable que la mayoría de las familias puedan tener medios para proporcionarles a cada hijo una tableta que cuesta casi 400 euros en su versión más básica; tampoco emplear el inglés como idioma vehicular con niños de 6 años. La dedicación casi que personalizada que da esta profesora y en realidad todos los del centro sí que puede darse en otros colegios, aunque aquí hay 20 estudiantes por aula, mientras que lo habitual en otros centros es contar con 25 o incluso 30 en Primaria, lo que lo hace más difícil de hacer, más aún si no se cuenta con una profesora de apoyo en cada aula o con el apoyo de las familias. Y hay más peculiaridades que hacen de difícil aplicación enseñar como lo hacen en este centro, como los viajes de estudio a Roma o el horario de 9 a 5, entre otras circunstancias.

2. El papel de la música en el centro

La música no vertebrará el currículo en este centro, pero sí que juega un papel importante. Así, los estudiantes de primer y segundo ciclo de Primaria reciben 2 horas a la semana de música, y los de tercer ciclo y Secundaria Obligatoria, 4. Las ocho horas diarias que los estudiantes pasan en el colegio dan para mucho, entre otras cosas, para este horario tan generoso para con la música que contrasta con la hora semanal que en principio se imparte de esta materia en los centros públicos (Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, 2016).

Además, el centro cuenta con un conservatorio elemental reconocido como tal en el que los estudiantes que lo deseen pueden estudiar al terminar de clase, es decir, a partir de las cinco de la tarde. Muchos estudiantes están matriculados en él, aunque otros tanto no, pero asisten a otras escuelas de música o bandas, lo que, según Irene, hace que la práctica totalidad de los estudiantes hagan actividades extra musicales fuera del centro..., además de asistir a clases de tenis, entre otras ocupaciones. Los estudiantes de este centro hacen muchas cosas, tal vez demasiadas. En lo que a la música se refiere, el resultado es un nivel musical en teoría alto.

2.1. Irene

El número de horas que se imparten de música, junto con el número de estudiantes del colegio hace que sean necesarios dos maestros de música, a pesar de ser de línea 1 (es decir, un solo grupo por nivel educativo). Una de ellas es Irene.

Ya he dicho que la conocía de antes, de mucho antes. Su padre es un viejo amigo, lo que hace que la conozca desde que era una niña. Recuerdo perfectamente cuando su padre me dijo que en el conservatorio le habían dado plaza en clarinete. Los años pasaron e Irene decidió estudiar magisterio para ser maestra, al igual que sus padres, aunque ella optó por el título de especialista de música, de modo que fui profesor suyo durante la carrera, ya que vino a estudiar a Granada, aprovechando que también hay Conservatorio Superior. No sé de dónde le viene a Irene su interés por la música, pero el querer ser maestra y su compromiso político y social, sin duda, provienen de sus padres.

A pesar de haber querido expresamente estudiar en esta Universidad, tras la finalización de sus estudios no está satisfecha con lo aprendido; siente que hay cosas, como programar, que aprendió con posterioridad y que, aunque se le enseñó un abanico de posibles actividades a realizar en el aula, no siente que lo tenga realmente interiorizado. Una vez terminó los estudios de magisterio seguimos en contacto. Sabía, pues, de este centro por ella, y enseguida aceptó mi petición de ayuda para que me abrieran las puertas del colegio y para entrar en sus clases. Ahora tiene 28 años y lleva 3 trabajando en este centro.

Refiero a continuación un fragmento de una de sus clases con el grupo de 2.º de Primaria. Se llevó a cabo en el aula de instrumentos musicales, un espacio con tatami en el que en el suelo hay instrumentos de placa dispuestos a lo largo de todo el espacio mirando hacia el atril desde el que se pone la maestra y directora de la agrupación instrumental:

Los niños se van quitando los zapatos a medida que entran y se ponen junto a un instrumento. Mientras se organizan, hay cierto murmullo, sobre todo por parte de una niña que dice que otra le ha empujado para quitarle el instrumento. Irene va conllevando la situación pidiendo explicaciones a una y a otra. Primero niega haberla empujado, para luego decir que la otra antes la había empujado. «¡Aahhhhh, ella TAMBIÉN!», dice Irene.

Tal vez por este motivo o tal vez porque lo tenía planeado, Irene hace algunos cambios en los instrumentos que tocará cada uno en clase. Al parecer la idea es que roten para que todos toquen «los instrumentos grandes», tal como llama a los xilófonos y metalófonos bajos ante los niños, que al parecer son los que todos quieren tocar. Una vez colocados, reparte las baquetas mientras dice que tiene que salir muy bien el ensayo, pues el concierto del día de los abuelos está a la vuelta de la esquina.

«Venga, baquetas sobre el mi», dice Irene, y empiezan a tocar. La primera vez sale regular nada más. Lo repiten, dando la entrada diciendo «una, dos y tres». Ahora va saliendo un poco mejor.

I: Vale. ¿Cuántas clases llevamos con esto?

X: Cuatro.

I: Pues que el concierto dure más de cinco segundos, ¿no?

A partir de este comentario se ponen a hablar, hasta que Irene dice: «Bien, empezamos. Ana, negativo», y lo anota en su libreta (que no en el iPad en donde está el control de asistencia). Se callan en un pispás.

I: Venga, ahora el segundo pentagrama [murmullos y comentarios de los niños]. A ver, respiramos hondo... otra vez. Venga, a ver, soltad las baquetas [las sueltan]. Si a cada cosa que digo habláis, no hacemos nada [silencio]. Venga, baquetas sobre el la, y escuchando siempre.

Mientras tocan, Irene va solfeando [es decir, cantando diciendo el nombre de las notas]. Al terminar, una niña dice que es muy difícil.

I: A ver ¿a dos compases de terminar me vas a decir que es difícil?

Algunos niños más dicen que no pueden hacerlo. Irene pregunta quién no puede hacerlo y varios levantan la mano. «Bueno, pues no lo hagáis», dirá. Siguen practicando y, a medida que van avanzando, cada vez hay menos chicos tocando. Terminan.

I: Vale, paso lista, y os recuerdo: amarillo, regular, y luego verde y rojo. Cristina, verde y estrella. Ana, amarillo por hablar. Marta, verde, y estás a pique y repique por hablar. Rodrigo, amarillo por hablar.

Una vez pasada la lista y calificados, les dice que recojan las baquetas quien tuviera que recogerlas hoy y que el resto se ponga los zapatos para irse. A medida que se los ponen forman una fila para salir. Tres niñas se quedan rezagadas cuchicheando secretillos entre ellas. «Míralas, cómo no», dirá Irene, en referencia a ellas. Mientras salen, se acerca a mí y me dice que en el colegio hay muchos súper dotados y que ahora, aunque son las cinco de la tarde, algunos se quedarán a clases de alemán y otros a clase de instrumento en el conservatorio de la escuela.

Las dos clases semanales de música están dedicadas una a lenguaje musical y la otra a la práctica. He querido referir una clase práctica porque aquí es donde resulta más claro el estilo de enseñanza de Irene, fundamentalmente teórico. Las de lenguaje musical son muy al estilo de lo que se haría en un conservatorio, es decir, también muy teóricas, y en esta de agrupaciones instrumentales, aun siendo una clase práctica, vemos cómo se centra en la partitura, además por pentagramas, que no por frases musicales, cuando podría, por ejemplo, hacer otras actividades preparatorias también propias del método Orff en el que se enmarca la orquesta escolar. La clase es un ensayo y está encaminado a un producto: el concierto.

Durante la primera entrevista que mantuvimos le pregunté al respecto, a lo que respondió que las clases en horario escolar están diseñadas para ser un complemento de lo que luego harán en el conservatorio, ya sea el del centro o el de la escuela de música en la que estén matriculados, y que en los conservatorios los dictados, por ejemplo, se hacen por número de compases, nunca por frases musicales. Vemos, pues, que las clases de música tienen un enfoque utilitarista, pues por un lado están encaminadas a preparar para lo que harán en los conservatorios y, por otro, se trata de preparar un concierto a ofrecer «el día de los abuelos». El centro tiene que mostrar a las familias qué es lo que hacen sus hijos, y en esto la música y el arte en general tienen un papel fundamental, pues los conciertos son un tipo de evento social que congrega a personas para escuchar a otras. Organizar un acto para que los niños hagan, por ejemplo, divisiones sería ridículo, pero un concierto, un teatro o un recital de poesía, no. Más allá de los objetivos declarados, la música tiene, además, el papel de mostrar al cliente (los padres) el resultado de la inversión realizada con su hijo. Claro que, al mismo tiempo, los músicos tocamos para luego tocar o cantar delante de un público, y el día de los abuelos es una excusa tan buena como cualquier otra para establecer esta comunicación intérpretes-público que hace a las artes interpretativas tan especiales y tan educativas. El propósito de la dirección del centro puede que sea utilitarista, lo cual al mismo tiempo permite, intencionadamente o no, experiencias educativas de primer orden para el alumnado.

También vemos el peso que tiene la disciplina en las clases. Antes he referido un fragmento en clase con Helena. En este otro con Irene hay más ruidos y distracciones; podría ser por tratarse de diferentes maestras, pero en mi opinión

no es algo que pese realmente en ese comportamiento diferente. Más probable es, primero, la hora en que tiene lugar una clase (a segunda hora de la mañana con Helena) y otra (a última de la tarde con Irene) y, segundo, el carácter de la materia, pues la música es sonido, y esto se presta más a hablar y a un ambiente más relajado en niños que quieren y necesitan relacionarse con los demás y a los que les gusta el contenido, en este caso, tocar los xilófonos y metalófonos, bajos, a ser posible. A pesar de tantas distracciones, el comportamiento en clase es a mi juicio bueno, aquí y en el resto de los espacios y asignaturas. De hecho, vemos cómo los estudiantes comparten con la maestra la dificultad que en su opinión tiene la pieza que están montando y cómo ella es completamente flexible y ni fuerza ni regaña a nadie por no poder hacer su parte. Lo que ella demanda es atención y esto, en niños de siete años tras siete horas en el colegio, no es fácil. Muestra, eso sí, su sorpresa por el comentario sobre la supuesta dificultad de la pieza tras cuatro y, con esta, cinco clases, pues Irene tiene que montar un concierto que dure más de cinco segundos, y el ensayo no le cunde. Estos comentarios y distracciones podrían ser indicativo de que la propuesta de enseñanza que se les ofrece no le interesa al alumnado tanto como el profesorado quisiera, pero también de que están cansados tras tantas horas en el colegio. De las dos posibilidades me decanto, sobre todo, por la segunda, a tenor de lo visto y oído durante el periodo de observación.

2.2. Vicente

El otro maestro de música del colegio es Vicente. Es una persona también joven, de 35 años, con una amplia trayectoria de enseñanza en escuelas de música, pues ya a los 17 años le dio clase a un grupo de 25 niños de 3 años de edad, según me refirió. El centro lo buscó precisamente por tener esa experiencia profesional como músico (pues, en lo pedagógico se considera autodidacta) para montar desde cero el conservatorio que funciona fuera del horario escolar y que Vicente ha montado y desarrollado, además de dar clase en el horario escolar a los chicos y chicas de Primaria y Secundaria.

Desde el primer momento tuve la sensación de que tenía más responsabilidades que Irene, que de los dos, él era quien mandaba, cosa que él niega, pues en su opinión ambos toman decisiones y promueven iniciativas al mismo nivel. Puede que en el día a día sea cierto, pues el trato entre ellos es completamente igualitario y la distribución de clases que dan, él a los de más nivel de Secundaria y los de menor en Primaria, y ella al revés, en principio no son señal de nada, si acaso de una discreta segregación del alumnado por razón de su nivel musical (aunque en absoluto fui consciente de ese diferente nivel por clases en las diferentes sesiones y grupos observados). Tal vez sea solo que Vicente está implicado en la gestión del conservatorio del centro, o su conocimiento de más instrumentos, pero a mi juicio sí que ejercía cierto liderazgo en la gestión musical en el colegio, algo que Irene admite, al tiempo que reivindica su trabajo en el desarrollo de proyectos del seminario de música para todo el colegio.

En cuanto a su manera de dar clase, presento a continuación otra viñeta de una de sus clases a un grupo de 2.º de ESO para ilustrarlo:

Son las cuatro y cuarto de la tarde. Aunque estamos en marzo, el, para ser aún invierno, cálido día y el efecto invernadero del amplio ventanal (más de la mitad de las paredes del aula lo conforma) hace que haga calor. Vicente abre una ventana y, a continuación, los va señalando uno a uno:

V: Cristina, aquí... [y señala un pupitre]).

Mariló... [y señala otro].

Dani...

Y así con todos.

Los niños empiezan a quejarse.

V: A ver, si no sabéis lo que vamos a hacer, no empecéis a quejaros.

Una niña no se había cambiado de sitio, aun habiéndoselo dicho el maestro.

V: ¿Quién tenía que estar aquí?

X: Cristina.

V: Pues venga.

Se levanta a regañadientes y claramente molesta. Un niño le dice por el camino «¡te fastidias!», a lo que ella responde algo que no alcanzo a escuchar.

Una vez colocados se callan en el momento en el que Vicente empieza a hablar:

V: Yo estoy muy poco a favor de los días de, pero como vamos a celebrar uno [el día de Aragón] a finales de abril... [ruidos]. A ver, yo me lo estoy tomando en serio, tomáoslo vosotros también. De modo que vamos a hacer un trabajo cooperativo sobre cultura aragonesa. ¿Alguien sabe lo que es?

Y: Jota, ternasco y Cariñena.

V: ¿Conocéis algo del folklore aragonés? La jota es aragonesa, sí, pero hay mucho más. Bien, veo que hace falta hacer este trabajo, porque lo desconocéis. Para este trabajo tenemos dos clases, porque el miércoles vamos a un concierto didáctico con la ORA.

Z: ¿Vienen al cole?

V: A ver, ¿sabéis lo que es la ORA?

X: Yo conozco la ONCE [Vicente me mira entre asombrado y asustado].

Y.: La Orquesta del Reino de Aragón.

Vicente no da ninguna instrucción más y los niños empiezan a trabajar por su

cuenta buscando información en internet a través de sus tabletas. Se acerca a mí y hablamos:

J. L.: ¿No les das ninguna instrucción más?

V.: No. Bueno, ya hemos hecho otros trabajos así. Nos han insistido mucho en este modo de trabajo.

J. L.: ¿Insistido, quiénes?

V.: Pues en las sesiones de formación que hemos hecho en el colegio.

J. L.: ¿Pero quiénes lo daban, la dirección, el Centro de Profesores y Recursos?

V.: No, no sé quién exactamente. Bueno, sí, vinieron de un colegio de Pamplona a darnos unas charlas formativas. Yo les envío a los chicos esta ficha [señala el iPad] y aquí tienen las instrucciones. Yo antes no usaba la tableta, pero desde hace dos años...

J. L.: ¿Y dónde buscan, donde quieran?

V.: Sí, bueno, ellos ya saben dónde más o menos tienen que buscar, y que no es una cuestión de copiar y pegar. Luego, cuando tengan el trabajo hecho lo expondrán a los compañeros de menor edad, así los otros van viendo este modo de trabajo.

J. L.: Y los mayores van asumiendo responsabilidades... [asiente con la cabeza]. ¿Y cómo los distribuyes?

V.: Pues he ido mezclando a los que tienen distintas capacidades. Por ejemplo, el chico este de naranja, tiene dificultades de aprendizaje y un poco de autismo.

J. L.: ¿Y Dani? Parece que él va un poco por libre.

V.: Sí, él trabaja así, y casi mejor, porque el año pasado era al revés y había que hacer nada más que lo que él decía. Ha mejorado mucho en ese sentido.

Vicente ahora se dirige a la clase y dice:

V.: Chicos, os recuerdo que no es cortar y pegar, salvo con la letra de alguna canción. Otra cosa, en la Gran Enciclopedia Aragonesa tenéis muchas cosas interesantes para hacer este trabajo.

La mayoría de los chicos parecen estar trabajando, a pesar de los murmullos a nivel medio-alto que hay.

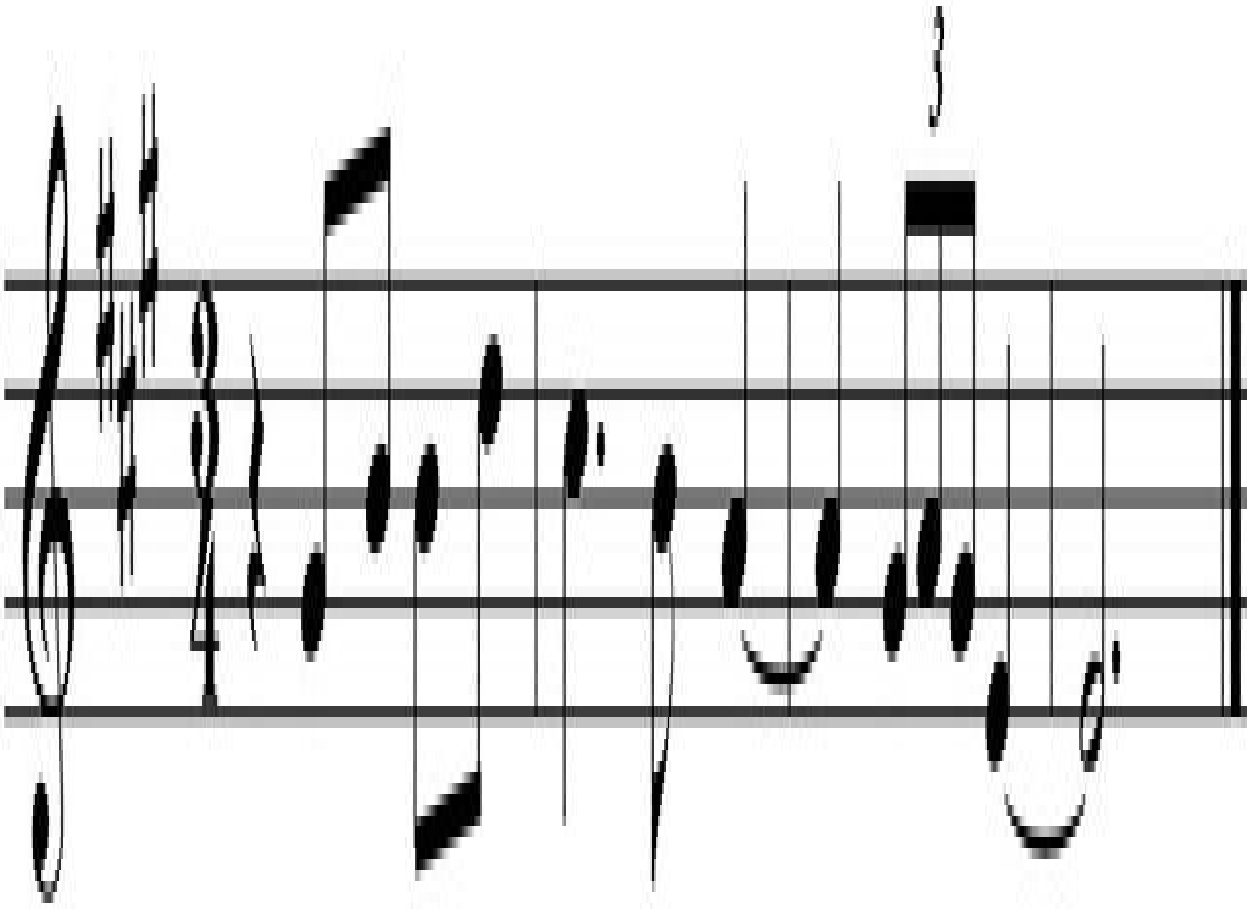
V.: Chicos, ¿podéis centraros, por favor? Luego no me digáis el lunes que no os da tiempo a terminar.

X.: Profe, ven.

V.: Sí, enseguida voy [se sienta en una mesa contigua y le va explicando].

Mientras Vicente le aclara a esta chica su duda, observo a otro viendo un vídeo relacionado con la tarea encomendada, la guarda en el iPad, y anota algo también en la tableta. Pone otro vídeo y algunos chicos se ponen a cantar a la par:

Tiempo de Jota



Ni tiempo - co Mi - guel Fle - ta

Es la hora.

V.: [Dando palmas] ¡Chicos, guardamos! Recogemos la clase.

En los tiempos en que vivimos, el acceso a la información no es un problema. Lo es, si acaso, saberla buscar y distinguir el grano de la paja. Este es uno de los grandes retos de la educación en la sociedad del conocimiento (véase Monereo y Fuentes, 2005). En este centro lo saben, de modo que el uso de las TIC y el trabajo autónomo son un leit motiv en el proceso formativo que imparte este centro en Secundaria. Tampoco es la única manera de trabajar, de hecho esta fue la única clase que pude observar en que esta estrategia se empleó, de modo que también hubo clases de lenguaje musical, y otras de actividades prácticas de audición, improvisación rítmica, etc., al estilo de las que también hacía Irene. Aun así, vemos que este modo de trabajar no es excepcional, pues prácticamente no hay que darles ninguna instrucción a los estudiantes, ya que, como nos dice Vicente, no es la primera vez que trabajan de esta manera. El aprendizaje autónomo supervisado por el profesor es el modelo de educación que se fomenta entre el alumnado de más edad, el cual se completa fomentando la exposición de sus trabajos ante los pequeños para que, además de que vayan viendo esa manera de trabajar, aprendan también de sus compañeros de más edad, al tiempo que estos van asumiendo responsabilidades. El centro trabaja, así, como una comunidad en la que no solo se transfieren conocimientos proposicionales, también procedimientos (saber buscar y seleccionar información, hablar en público...) y actitudes (compañerismo, ayudar a los demás...). Esta manera de trabajar ha cambiado la manera de enseñar de Vicente, que hace apenas dos años no usaba la tableta en clase, y hoy en día es una herramienta básica para él.

Podemos observar también que Vicente tiene sus estrategias de control del grupo y los chicos las suyas de resistencia. Así, al principio de la clase les cambia de lugar en el que están sentados. Muchos refunfuñan e incluso una chica se queda en donde está, a pesar de habérselo dicho Vicente. Él les dice que para qué protestan, si no saben el motivo, que al final no explica, pasando probablemente desapercibido para los chicos que la razón es que el trabajo es por parejas, y él

dice cómo se conforman, por las razones ya indicadas de sus diferentes capacidades que, por tanto, se complementan. Vemos también que esta «disciplina» no va en detrimento de un ambiente relajado, en el que se permiten hacer chascarrillos («yo sé lo que es la ONCE») y que el contacto es directo y de confianza con el profesor, tal como igualmente sucedía con Irene. La diferencia a este respecto es que tal vez Vicente evita entrar en el juego de sus provocaciones, mientras que Irene se mete más, tal vez por ser sus alumnos de menor edad o, sencillamente, porque son dos personas distintas.

Uno de esos comentarios jocosos es el de la chica que dice que la cultura aragonesa es «jota, ternasco y Cariñena», lo cual suena un tanto despectivo para la cultura regional, al hacer referencia a comida bebida y a la música probablemente ligada a su dimensión lúdica frente a la estética (Frith, 1998), que es la que se suele considerar como culta, haciendo por tanto mención del ocio, sin añadir nada más, a lo que es la cultura aragonesa. Puede que haya algo de eso en su comentario, pero también vemos cómo otros conocen una canción popular, una jota, que cuando el chico pone el vídeo algunos se ponen a cantar, lo que significa que la conocen, además de ser señal del buen ambiente de clase. Claro que también vemos que la mayoría desconocen lo que es la ORA, de modo que aún falta camino por recorrer.

3. El seminario de música

Veamos ahora cómo es el enfoque pedagógico que, con sus diferencias, aplicaban Irene y Vicente. Para mostrarlo, presento antes de nada otra viñeta proveniente del diario de observación. Se trata de un ensayo previo a un concierto coral que iban a ofrecer ese mismo día por la tarde. En él participaban todos los estudiantes del centro, aunque en primera instancia estaban ensayando en el salón de actos las clases de 1.º a 4.º de Primaria, también Irene, y los maestros tutores de los respectivos grupos.

Irene les da a los niños instrucciones diversas sobre el concierto, y termina diciendo que enseguida viene el maestro Vicente. Cuando llega, se pone a tocar el piano mientras Irene dirige. Los tutores se sientan y escuchan el ensayo.

Cantan al unísono la primera voz de Joy to the World, un villancico en inglés compuesto en 1719 y atribuido a Haendel.[27] Terminan y el resultado sonoro ha sido más bien limitado. La mayoría afina, pero el resultado del conjunto no es claro. Irene dice que los de 3.º y 4.º que canten solo el estribillo. Vuelven a cantar. En cuanto terminan todos los niños se ponen a hablar. Acaba el ensayo con ellos e Irene se va. Cuando están en el patio de butacas, una niña dice: «Que dice la señorita que cantemos más fuerte».

Van llegando los otros alumnos, de 5.º de Primaria a 2.º de ESO. Se sitúan. Vicente, sin decir nada, se sube directamente al estrado y pregunta si se saben de memoria la pieza que van a ensayar. Algún niño dice: «¡Nooo!». Mientras tanto, una niña va repartiendo una hoja con la letra de la pieza, sin la música. Los niños no se callan y Vicente empieza a nombrar a los que están hablando mientras pone su dedo índice de la barbilla a la nariz, pidiendo silencio.

Regresa al piano y empieza a tocar, pero enseguida para, y dice: «Yo así no empiezo, hasta que no estéis callados, no empiezo». Comienza de nuevo y, ahora sí, los niños, unos treinta, empiezan a cantar bastante bien, sobre todo en

comparación con los pequeños. Cantan We Are the World, We Are the Children, escrita por Michael Jackson y Lionel Richie en 1985. La cantan también al unísono, mientras que al piano Vicente también toca la melodía con la mano derecha y el acompañamiento con la izquierda. Algunos niños, pocos, están distraídos mientras cantan.

En ese momento regresa Irene y se sube al estrado a dirigir. Les pide de palabra que canten piano mientras el gesto sigue igual. La respuesta es inmediata. Siguen cantando muy bien sotto voce. Terminan y una niña de las pequeñas que está sentada aplaude con énfasis. Irene y Vicente hablan algo entre ellos y luego Vicente dirá: «Está muy bien, chicos, está muy bien».

Aquí vemos, además de cuestiones ya comentadas, como las de la disciplina, el uso de las TIC, o el papel de liderazgo que Vicente parece ejercer en el seminario de música (probablemente debido a que él toca el piano e Irene no), en primer lugar, cómo el repertorio es tanto clásico como pop, aunque estas últimas son clara mayoría, pues al menos de las cuatro piezas que ensayaron, una era de Haendel y las otras de autores pop. Claramente se trata de buscar un repertorio cercano a los chicos y al mismo tiempo ampliar sus horizontes musicales y culturales en general.

La cuestión de la música clásica surgió en varias ocasiones en clase. En una de ellas Vicente les dijo a los estudiantes: «Bueno, y ahora sin que os hayáis dado cuenta habéis estado escuchando diez minutos de música clásica», de donde claramente se infiere que le preocupa que los estudiantes conozcan este repertorio y que presupone que a los estudiantes no les interesa. Su interés por que lo conozcan puede entenderse si se piensa en la formación musical de conservatorio que ambos docentes tienen, exactamente la misma que promueve el centro tanto en el horario lectivo de las enseñanzas de régimen ordinario, al dedicar la mitad del tiempo a lenguaje musical, como en las artísticas que se enseñan en el conservatorio que tiene el centro reconocido como tal. Pero lo que ya no se entiende tan claramente es que la música clásica tenga que suponer un rechazo en los estudiantes, menos aún cuando estudian en conservatorios, escuelas de música o bandas. Es verdad que es minoritaria entre la población en general la otrora considerada como referente de los demás estilos, pero en un centro en el que tanta importancia tiene la música, ¿no deberían recibir una formación que les permitiera entenderla y disfrutarla? Por esta cuestión, le

pregunté a Vicente:

V.: Mira, te pongo un ejemplo muy fácil, nosotros terminamos las clases y los padres los recogen en la puerta, y tú escuchas la música que tienen puesta en los coches... Y es reguetón, es música latina, de modo que ya estás chocando con lo que estás diciendo en clase, que lo acabo de decir hace diez minutos que el reguetón no es lo más idóneo para escuchar ni por letra ni por la música, y te encuentras que la tienen puesta los padres. ¿Qué vas a luchar contra eso? Entonces, intentamos encaminarlos con un criterio que ya esté... que ellos tengan su criterio a la hora de escoger música, y que ellos sepan escuchar música.

Yo les planteo todo lo contrario, les pongo aquí Vivaldi o les pongo un Mozart, puedo encontrar una reacción por parte de ellos, de decir: «Qué aburrido... Qué aburrido... Qué aburrido», ¿no?

J. L.: Pero ¿te ha pasado?

V.: Sí... Sí... Sí, claro... claro que me ha pasado. Entonces, el punto intermedio ¿cuál es? Parece una tontería, pero las bandas sonoras de películas es una música, digamos que es una música orquestal, que les entras por ahí, y ya te los vas llevando un poco a tu terreno.

Resulta extraño que unos padres que llevan a sus hijos a un centro que, aun sin tener la música como eje vertebrador del currículo, tiene claramente un peso específico tanto por el número de horas de clase como por tener un conservatorio reconocido que sus gustos musicales difieran tanto del modelo musical que defiende la escuela privada a la que voluntariamente llevan a sus hijos, también que el reguetón sea el estilo musical predominante en las familias. No olvidemos que, aunque este estilo trasciende los límites nacionales, lingüísticos y étnicos (Marshall, Rivera y Pacini, 2010), surge en los barrios pobres de Puerto Rico

(Negrón-Muntaner y Rivera, 2009) con un fuerte componente identitario étnico (Rivera-Rideau, 2015) y de género (López Castilla, 2018), todo lo cual está en las antípodas de lo que representa sociológicamente la música clásica y de lo que en principio cabe suponer que defiende tanto el centro como la mayoría de los padres. Habría que haberles preguntando, y por diversas circunstancias no se pudo hacer, lo que probablemente sea la principal limitación de este estudio. Lo que en cualquier caso queda claro es que así es cómo al menos Vicente percibe el reto de introducir a sus estudiantes en un estilo musical al que a su juicio –basado en su experiencia– los estudiantes son reticentes.

La solución que encuentra es la de las bandas sonoras, aunque en las sesiones observadas no pude constatar este extremo, salvo en el concierto coral, en donde se cantó una pieza proveniente de una banda sonora. Lo que sí se observa es cómo mezcla repertorios para incluir el clásico, aunque sea casi que testimonialmente, con solo una obra.

En segundo lugar, podemos observar que el inglés condiciona el repertorio. Todas las obras cantadas en este concierto están en ese idioma, y las oídas y trabajadas en clase, también en su inmensa mayoría. La excepción fue el repertorio que prepararon los estudiantes que fueron de viaje de estudios a Noruega, con canciones propias de Aragón, así como el himno del colegio.

El centro se presenta como bilingüe y lo es de veras, y, aunque la clase de música se da en castellano, se busca un repertorio musical que refuerce el aprendizaje del idioma. En la segunda entrevista con Irene, comentó que también cantaban en otras lenguas, no solo en inglés, reconociendo en cualquier caso que se escoge el repertorio pensando en que practiquen no tanto el inglés, que lo conocen de sobra, como esos otros idiomas. Es sin duda una práctica muy extendida y efectiva para el aprendizaje de idiomas, de modo que se entiende que aquí también la empleen. Sin embargo, me pregunto las implicaciones que tiene que el repertorio esté tan condicionado por el idioma en el que sin duda predomina el inglés, pues si conocen una canción popular en inglés como Old McDonald had a farm, están dejando de conocer otra española. Y, si bien es cierto que muchos de los mayores conocen la jota No Soy Cecilio Navarro, no sabemos si es gracias al colegio o por haberlo aprendido en sus casas o en otros contextos. En el programa de este concierto tenemos otro ejemplo muy claro de lo que acaban conociendo: el Joy to the World, el villancico atribuido a Haendel resulta tener letras en otros idiomas. En España, es con letra en latín la versión cantada por cualquier coro, pudiendo en principio considerarse el Benedicat

Bovis, que así se llama este bonita y sencilla pieza, como original, al menos en nuestro país. Sea la primigenia una u otra, que lo canten en inglés supone cambiar el referente cultural español por el anglosajón, como en tantas otras cosas, también en esta. Cantar fundamentalmente en inglés supone, además dejar de cantar el Cancionero de Palacio, entre otros posibles repertorios corales hispanos, lo cual igualmente vale para las canciones pop que se canten. El proceso de enculturación va mucho más allá del uso oral y escrito de un idioma, con él va una serie de usos y costumbres; además de las ya mencionadas, conocer un repertorio musical en vez de otro. Quien haya cantado en coro habrá cantado en muchos idiomas; en este coro, habrá cantado sobre todo en inglés.

4. Conclusiones

Una de las críticas que se hace a los estudios de caso –el enfoque investigador aquí empleado– es que el investigador tiene demasiado protagonismo (véase Walsham, 1995). Comienzo así las conclusiones porque no puedo evitar comenzar diciendo que defiendo fervientemente la educación pública, gratuita y de calidad para todo el mundo. Tengo que empezar así porque también quiero decir que si pudiera matricular a mi hija en este centro lo haría. Aunque no sea perfecto, cabe calificarlo de excelente, fundamentalmente por la entrega y dedicación de su profesorado, también por el modelo formativo que defiende, el sentimiento de comunidad, las oportunidades de estudiar en un centro realmente bilingüe, con un buen número de horas dedicadas a la música y el arte en general... me llevan a pensar que mi hija estaría mucho mejor en ese centro que en el público en donde ahora mismo está matriculada. Digo todo esto con un poco de rabia, no por este colegio, sino porque uno público podría funcionar parecido, aunque nunca fuera igual, dadas las diferencias en las horas en que están escolarizados los estudiantes, pero también por la cantidad de recursos, lo que hace muy difícil, si no imposible, su implantación en todos los centros públicos. Tener una sala con tatami dedicada solo a los instrumentos de placas es un lujo que la mayoría de los centros públicos no se pueden permitir, aunque también podrían no estar amontonados en almacenes y emplearse más de lo que, hasta donde alcanzo a conocer, se hace en la mayoría de los centros. La dedicación del profesorado, la oferta de una educación integral, adaptada a la sociedad del conocimiento... sí que podrían darse, y de hecho se da en muchos centros.

Una de las cuestiones que también podría darse en los centros públicos es la de darle la importancia que tiene la música en este centro privado. Mientras en la educación pública la música está en crisis a nivel prácticamente mundial (Aróstegui, 2016) y, desde luego, en España (Belletich, Wilhelm y Ángel-Alvarado, 2016), los centros privados de élite le dan un lugar preeminente en su enseñanza, convirtiéndose en centros de excelencia musical (Walker, 2009). Este es el caso en este centro, en donde sin ser cierto que el desarrollo del currículo lo vertebre, la educación musical sí que juega un papel muy importante, teniendo

más horas de música a la semana cuanto mayor es el alumnado. El arte, el bilingüismo y las TIC son las principales señas de identidad de esta escuela encontradas en este estudio.

Por qué la música es tan importante podría resumirse precisamente en ese rasgo distintivo que le da al centro que ofrece una educación integral más allá de los contenidos fuertes del currículo. Al mismo tiempo se emplea como producto que poder mostrar a las familias en ocasiones a veces habituales en el devenir del curso escolar (como el fin de curso o las navidades) y otras buscadas expresamente (como el día de los abuelos). Como señalé anteriormente, una actividad como que los chicos hiciesen divisiones frente al resto a sus familias no tendría mucho sentido (aunque, por ejemplo, existan olimpiadas matemáticas, que tienen otro formato bien distinto). La música se convierte, así, en una mercancía o producto que poder mostrar a las familias en qué han invertido los 500 euros por estudiante que cuesta este centro mensualmente.

Esta es mi interpretación que tenía que triangular. Les pregunté, pues, tanto a Vicente como a Irene a este respecto, y los dos lo reconocieron. Así lo expresó ella:

Cuando tú tienes un colegio privado, tienes que tener contento a las personas que están... O sea, en el público también, pero entiéndeme, tú tienes que tener contento a las familias que están allí, porque todos están pagando dinero, en el privado están pagando un dinero porque se supone que es diferente, que tiene teatro, que tiene garden [sic], que tienen alemán, que... Que, bueno, que es un centro pequeño, de línea uno, más familiar, ¿no? Entonces, tú estás pagando la diferencia del resto de los colegios. Entonces, tú tienes que tener también contentas a esas familias, no a nivel de: «Como pagas equis dinero al mes, tu hijo va a tener sobresaliente en todo», no, pero sí tenerlos contentos con que el niño vaya feliz al colegio, que esté contento en el colegio, que se sienta como en una familia, porque eso es lo que tú al final pretendes. A ver, si yo diera clase en un público o en un privado, la iba a dar igual porque mi personalidad es así, pero también te adaptas un poco a donde estás trabajando.

Desde el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios la educación ya no se

considera un derecho; es un servicio, como una línea telefónica o la inscripción a un gimnasio. Este cambio de planteamiento no solo ha llevado al surgimiento de numerosos centros privados de élite, también subyace en la lógica de incluir las artes como un componente importante del currículo de esa escuela.

Este utilitarismo tiene una vertiente más; no es solo para mostrar a las familias, también se trata del aprovechamiento académico de los estudiantes. Así, la mitad de las clases están dedicadas a lenguaje musical, porque la inmensa mayoría de los niños van al conservatorio del centro o a otras escuelas de música o bandas, de ahí que los chicos mayores tengan más horas a la semana: para prepararlos para la prueba de acceso al grado medio. Este utilitarismo llega al extremo de hacer los dictados por compases en vez de por frases «porque así se hace en los conservatorios», según dijeron ambos (aunque mi experiencia ya lejana como profesor de lenguaje musical no sea en absoluto esa).

Sería injusto decir, no obstante, que la educación musical que reciben los estudiantes es puramente utilitarista, pues hay afán por los docentes y el centro en ofrecer una enseñanza de calidad que, como decía al inicio de estas conclusiones, consiguen sobradamente de manera admirable y en el que la música juega un papel importante para conseguirlo. Pero tan cierto es este logro que ojalá estuviera presente en más centros como la consideración que se hace de la música como mercancía cara a las familias y pensado para el sistema meritocrático al que se dirige fundamentalmente su enseñanza.

Las consecuencias para la educación musical de considerar la educación como un servicio en este centro privado de élite sería una primera gran conclusión de este estudio. La segunda se podría sintetizar en la mímesis cultural (Bhabha, 1984; Ashcroft, Girffiths y Tiffin, 2013) que supone el bilingüismo para la educación que ofrece el centro, música incluida. Me explico: una educación del siglo XXI debiera ser cosmopolita, es decir:

[...] que reconozca que en un mundo en vías de globalización nuestros problemas y sus soluciones están interconectados y trascienden las fronteras nacionales, pero que, no obstante, reconozcamos que interpretaremos el mundo desde una posición particular, y que una comprensión de las relaciones interculturales que podamos imaginar estará inextricablemente ligada a la forma en que pensemos sobre nuestra identidad cultural. (Rizvi, 2005, 2)

Este centro enseña de acuerdo con este principio; el uso de las TIC concebido, entre otras funciones, para buscar y seleccionar información, es una primera señal de este enfoque, y el bilingüismo es otra aún más evidente, en donde los chicos necesariamente saldrán realmente bilingües ante la estrategia empleada de hacerles creer que los profesores no hablan castellano. Sin embargo, la adopción de un idioma no es solo la apropiación de unas reglas lingüísticas escritas y orales: también supone la adopción de usos y costumbres propios de una cultura, como el horario laboral o escolar de 9 h a 17 h, decir buenas tardes ya a las 12 del mediodía, o, si no comen a esa hora, sí mucho más temprano de lo habitual en nuestro entorno, a las 13.30.

Para la enseñanza musical tiene como consecuencia práctica que la mayor parte del repertorio que se trabaja en clase está en inglés. También se canta y escucha en alemán, en castellano, o en el idioma que encarte, pero el inglés es el principal referente a la de hora de escoger partituras para cantar, por la ayuda inestimable que presta la música para la práctica del idioma. Con todo, este bilingüismo puede llevar al centro en general y al modelo de enseñanza musical en particular a la asimilación cultural inconsciente de prácticas propias de otras culturas, ya sea decir buenas tardes al mediodía, celebrar el día de los abuelos (tal como se hace en los EE. UU.) o cantar con el texto en inglés obras que en nuestro entorno se han cantado siempre en latín. El caso del Benedicat Bovis frente al Joy to the World es paradigmático a este respecto, aunque no deje de ser una anécdota que, sin embargo, refleja a la percepción esta enculturación parcial, sin duda, inconsciente que, en cualquier caso, se presenta como educación cosmopolita.

5. Agradecimientos

Gracias a Antonio Fernández-Jiménez y a Gabriel Rusinek por su inestimable retroalimentación y edición del texto.

6. Referencias bibliográficas

Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. Arts Education Policy Review, 117 (2), 96-103. Doi: 10.1080/10632913.2015.1007406.

Ashcroft, B., Griffiths, G. y Tiffin, H. (2013). Postcolonial studies. The key concepts. Nueva York: Routledge.

Belletich, O., Wilhelmi, M. R. y Ángel-Alvarado, R. (2016). La educación musical en la formación básica en España. El problema de la dispersión curricular. Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 55 (2), 158-170.

Bhabha, H. (1984). Of mimicry and man: The ambivalence of colonial discourse. Discipleship: A Special Issue on Psychoanalysis, 28, 125-133.

Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte (2016). ORDEN ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 156, 20.713-20.884. http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=921670621818.

Frith, S. (1998). Performing rites: On the value of popular music. Cambridge: Harvard University Press.

López Castilla, T. (2018). El perreo queer del lesbian reguetón. En: Botella, A. M. y Isusi-Fagoaga, R. (coord.). Músicas populares, sociedad y territorio: Sinergias entre investigación y docencia (pp. 199-208). Valencia: Universidad de Valencia.

Marshall, W., Rivera, R. Z. y Pacini, D. P. (2010). Los circuitos socio-sónicos del reggaetón. Trans. Revista Transcultural de Música, 14, 1-9.

https://www.redalyc.org/pdf/822/82220947017.pdf.

Monereo, C. y Fuentes, M. (2005). Aprender a buscar y seleccionar en Internet. En: Monereo, C. (coord.). Internet y Competencias Básicas (pp. 27-50). Barcelona: Graó.

Negrón-Muntaner, F. y Rivera, R. Z. (2009). Nación reggaetón. Nueva sociedad, 223, 29-38. https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2009/no223/3.pdf.

OCDE (2012). Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies. París: OECD Publishing. Doi: 10.1787/9789264177338-en.

Rivera-Rideau, P. (2015). Remixing Reggaetón: The Cultural Politics of Race in Puerto Rico. Durham: Duke University Press.

Rizvi, F. (2005). Identity, culture and cosmopolitan futures. Higher Education Policy, 18, 331-339. Doi: 10.1057/palgrave.hep.8300095.

Walker, R. (2009). Beethoven or Britney? The great divide in music education. Platform Papers, 20, 1-63. https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=443186202990307;res=IE

Walsham, G. (1995). Interpretive case studies in IS research: nature and method. European Journal of Information Systems, 4 (2), 74-81. https://link.springer.com/content/pdf/10.1057/ejis.1995.9.pdf.

26. Todos los nombres y ubicaciones nombradas han sido cambiadas en aras a preservar el anonimato.

27. http://www.contraclave.es/musica/Joytotheworld.pdf.

9

Sinergias entre biografía musical y contexto educativo en un maestro de música de Primaria de Andalucía

JOSÉ LUIS GUERRERO VALIENTE

IES Huerta del Rosario (Chiclana de la Frontera, Cádiz)

En este capítulo expongo el estudio de caso realizado sobre Jesús Palacios, maestro de Primaria en Chiclana de la Frontera (Cádiz). Antes de mostrar los entresijos de dicho estudio, me gustaría realizar algunas consideraciones que puedan enmarcar y clarificar al lector de una manera más nítida la labor docente de dicho maestro.

Las artes en general no son más que un medio de conocernos más, de ser un poco más honestos con quienes somos, de poder regularnos y madurar antes, de tener una perspectiva y percepción más amplia de nosotros mismos y el mundo que nos rodea, así como comprender cosas que de otra forma no comprenderíamos. En educación artística, ya sea el propósito del alumnado llegar a ser artistas o no, se intenta mostrar el arte como un instrumento de cultura, de conocimiento, de comunicación, de diálogo (también con uno mismo) y crecimiento/exploración personal. De esta manera el alumnado puede comprender el mundo y conocerse a sí mismo desde una perspectiva que, de otra forma, en otras materias, no podrían hacerlo. Para ello, el profesorado debería ser capaz de crear/generar experiencias artísticas significativas, así como tener la formación y herramientas necesarias para que ello tenga lugar.

Pero, en el campo de la educación musical, ¿cómo pueden generarse experiencias músico-educativas significativas en el alumnado?, ¿qué factores y elementos entran en juego? Y, en el caso específico del maestro de música que nos ocupa, ¿cómo ha tenido y tiene esto lugar? En los estudios de casos nos interesa la singularidad del caso, el caso en sí, pero ¿en qué manera la experiencia de este maestro puede ayudar a arrojar luz a otros maestros en la manera en que ellos enseñan? Por supuesto, no se puede generalizar, cada caso es único, y es eso exactamente lo que queremos hacer notar aquí a través del estudio realizado. Mi intención es que el lector pueda encontrar pistas no para imitar al maestro y hacer lo mismo que él hace, tampoco para vanagloriar a profesores «singulares» o estandarizar su manera de enseñar, sino para que dicha historia pueda servir de inspiración a otros maestros y profesores en su tarea educativa.

En el relato que muestro a continuación el maestro de música interacciona con diferentes dimensiones: su biografía personal, su biografía musical y el contexto escolar. Es la sinergia producida entre estas dimensiones y los vehículos intra- e intercomunicación entre ellas lo que parece conformar el éxito de su enseñanza y que puedan ser consideradas en lo que se hacen llamar buenas prácticas. Considero que este concepto debe ser revisitado a la luz de estudios como este y otros muchos donde el aspecto de la biografía del profesor se deja de lado. Al leer la Guía de Buenas Prácticas Docentes que proporciona la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a través de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (Consejería de Educación, 2012)[28] encuentro un concepto que hace referencia fundamentalmente a una evaluación del docente en cuanto a aspectos que tienen que ver con el contexto escolar, el conocimiento de la materia y cómo los pone en juego en el aula, pero no a su faceta más personal y cómo integra esta en su experiencia educativa, en la que genera en su alumnado.

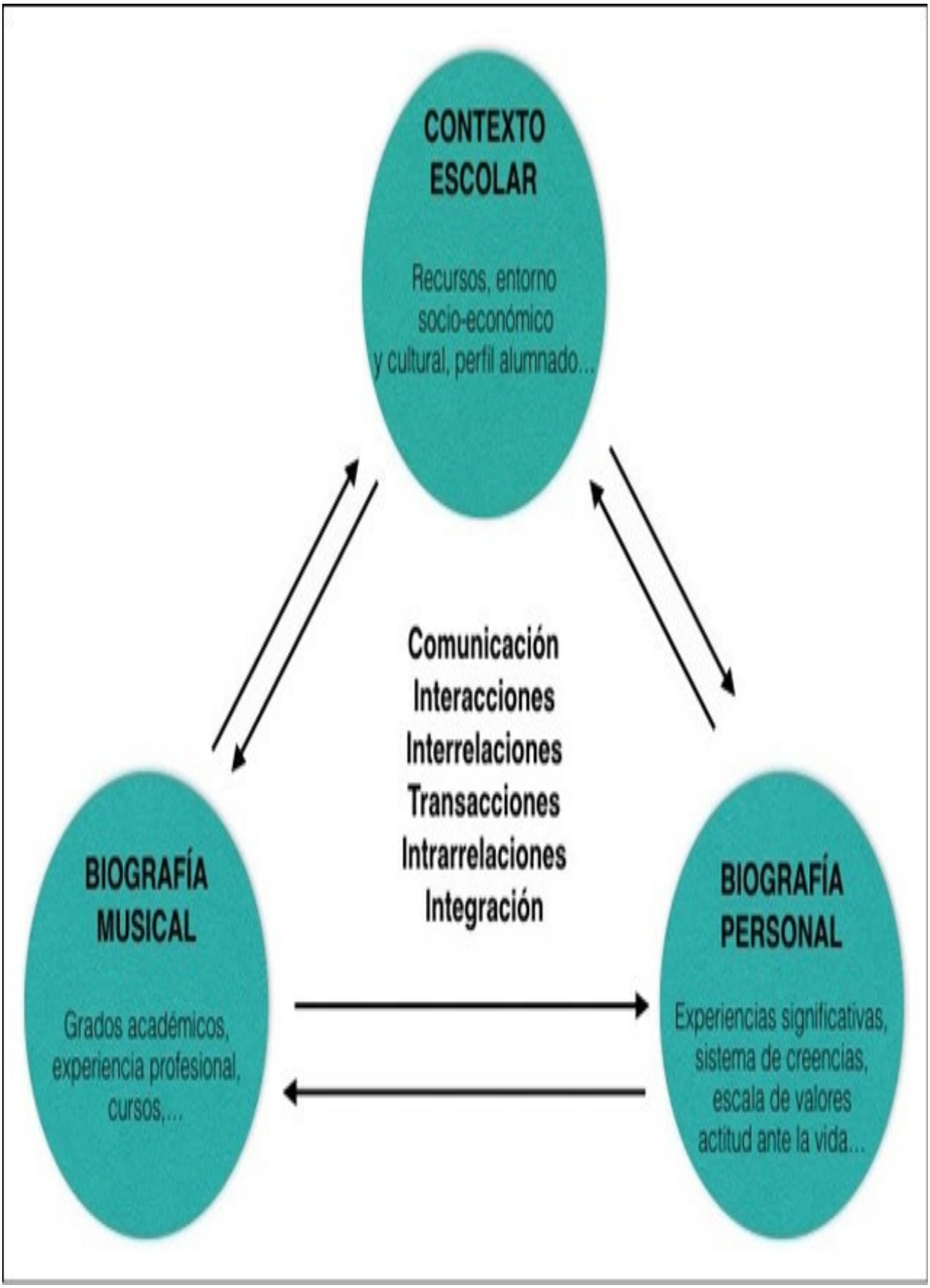

CONTEXTO ESCOLAR
Recursos, entorno socio-económico y cultural, perfil alumnado...
Comunicación
Interacciones
Interrelaciones
Transacciones
Intrarrelaciones
Integración
BIOGRAFÍA MUSICAL
Grados académicos, experiencia profesional, cursos,...
BIOGRAFÍA PERSONAL
Experiencias significativas, sistema de creencias, escala de valores actitud ante la vida...

Figura 1. Sistema orgánico relacional que muestra las sinergias encontradas en la manera de enseñar de Jesús Palacios.

La figura 1 muestra lo que he denominado sistema orgánico relacional, ya que es un sistema vivo de relaciones entre las diferentes dimensiones encontradas. He decidido mostrar y exponer dichas dimensiones antes de la narrativa investigadora con el fin de que el lector pueda relacionarlas entre sí. Estas son: la referida a la biografía musical, al contexto y a la biografía personal. En cuanto a la biografía musical me refiero con ello a los grados académicos obtenidos por Jesús y su experiencia profesional en el campo de la música, es decir, todo aquello que tiene que ver con el conocimiento que tiene de su materia, pasado y presente. En el contexto incluyo todo lo referido al entorno sociocultural y económico del centro donde imparte clases, los recursos de que dispone, sus compañeros de trabajo, la manera de trabajar de este, perfil del alumnado y, en definitiva, su conocimiento y relación con dicho contexto. En la biografía se incluyen todas aquellas experiencias significativas de las cuales ha aprendido, su escala de valores, cómo afronta sus frustraciones y miedos, su equilibrio personal, su actitud ante la vida y, en definitiva, todo aquello que lo ayuda en su crecimiento personal para establecer su particularísima identidad e integridad como persona y como docente. De las relaciones, interrelaciones, intrarrelaciones, comunicación, transacciones e integración de todas estas dimensiones parece desprenderse la personalísima manera de enseñar de Jesús.

Quiero hacer notar aquí cómo la buena práctica de Jesús, tal como se muestra en la figura 1, va más allá de aprender herramientas o estrategias pedagógicas y aplicarlas, o de tener un gran conocimiento sobre la materia, o de conocer el contexto hasta el más mínimo detalle. Sin la interrelación de dichas dimensiones su manera de enseñar parece quedar «coja». Dicho sistema de relaciones es orgánico y vivo, porque Jesús sigue retroalimentándose actualmente a través de experiencias musicales con otros artistas, así como con otros maestros y profesores de música. Sin la dimensión personal podríamos tener un maestro altamente cualificado desde el punto de vista musical, así como alguien que conoce su contexto escolar a la perfección, pero sin alma y sin ningún poder de comunicación e interacción con el alumnado a través de quien esa persona es. Por otro lado, si conociera el contexto escolar y la comunicación con el

alumnado fuera fluida y eficiente, pero no conociera la materia en sí, nos encontraríamos con alguien que interacciona bien con su alumnado, pero que en realidad está cumpliendo más la función de un educador que de un educador musical. Y, por otra parte, sin el conocimiento del contexto, tendríamos a alguien con habilidades comunicativas, con pasión por lo que hace, y con un gran conocimiento de la materia, pero posiblemente estaría generando experiencias que no se estarían ajustando a las necesidades educativas del alumnado. Este es el equilibrio que tal vez Jesús ha sabido encontrar como docente y como músico y quizás la esencia de este estudio de caso.

1. Jesús Palacios

1.1. Con-textualizando

El centro de Educación Primaria donde Jesús enseña es el CEIP Federico García Lorca de Chiclana de la Frontera en Cádiz,[29] donde lleva ya seis años. Dicho colegio está situado en la zona denominada La Banda, en la periferia de dicha localidad. La situación socioeconómica es de un predominio de clase trabajadora que participa de valores tradicionales muy arraigados. En la mayoría de los casos, padres y madres tienen estudios primarios, pocos con estudios secundarios, y escasos son los padres con estudios superiores. El centro, desde su nacimiento en 1982, ha sufrido diferentes cambios, no solo por el cambio que igualmente ha experimentado el perfil de su alumnado, sino también de forma estructural. El alumnado procede ahora de una zona que, a pesar de haber mejorado su situación socioeconómica desde la creación de esta escuela, el 20 % presenta todavía una clara situación de desventaja sociocultural con respecto a otras zonas de la ciudad. Esto no solo influye a la hora de configurar el proyecto educativo de centro, sino también la manera de enseñar de este maestro.

El centro no ha gozado de buena fama debido al entorno sociocultural donde está enclavado, en donde algunos maestros que han estado en el mismo en años anteriores y con quienes pude hablar no tuvieron buenas experiencias. Tampoco ha tenido buena fama por la ausencia de un proyecto educativo claro que solucionara sobre todo los problemas de disciplina. Todo esto ha cambiado en los últimos años, llegando a ganar varias veces premios a la convivencia, y existiendo también una mayor interrelación con otros centros a través de proyectos como «Escuela: Espacio de Paz»[30] y «Coeducación».[31] Por otra parte, ha intentado estar en la red de colegios bilingües (español-inglés), pero sin éxito por el momento. La nueva directiva ha traído un cambio significativo al centro, con la participación en diversos proyectos, siendo el musical a través de la persona de Jesús Palacios uno de los más relevantes, quizás el que más, a la hora de dar mayor identidad a este colegio.

Son estos proyectos generados en los últimos años los que han cambiado cualitativamente la percepción de los padres sobre el centro, no solo por considerarlos interesantes para sus hijos, sino también por el acercamiento y la mayor comunicación con las familias. Las propuestas parecen estar siendo más escuchadas y apoyadas por la directiva del centro, así como el sentimiento de

que sus hijos están recibiendo una buena educación.

1.2. Biografía (musical) como herramienta educativa

Jesús, en los últimos años de su treintena, me habla de sus comienzos en el mundo de la música a partir de los 16 cuando entra en el conservatorio, pero es mucho antes cuando las experiencias musicales, especialmente en el ámbito familiar, tienen lugar. Su padre tocaba la guitarra flamenca y Jesús en su juventud ya animaba algún que otro bar también con la guitarra. Tiene dos hermanos más que son maestros de música y de los cuales también ha aprendido y «robado» muchas cosas, como dice él. Cuenta la historia de unas olimpiadas en las cuales tuvo que estar todo el verano en casa por una lesión de tobillo y eso le sirvió para probar y tocar todos aquellos instrumentos musicales que utilizaban sus hermanos mientras estudiaban Magisterio. Siempre fue apoyado por su familia desde el principio, incluso con la compra de su primer clarinete, cuando su madre le hizo ver que no había obstáculos y confió plenamente en él para hacerse cargo de un instrumento caro que habría que costear poco a poco.

Desde pequeño siempre ha sido muy activo y con una buena disposición hacia el aprendizaje. Ya fuera por medio de sus maestros, padres o por iniciativa propia, un sinfín de actividades han rodeado su infancia y adolescencia: desde el atletismo, el carnaval con sus amigos en el colegio, montando chirigotas, canciones que cantaba con sus compañeros en clase en Primaria, los momentos donde en el primer curso de BUP (Bachillerato Unificado Polivante, equivalente al actual 3.º de ESO) la profesora los dejaba expresarse trayendo sus propios instrumentos, hasta aprender guitarra por sí mismo en casa cuando incluso los hermanos no querían o no tenían tiempo para enseñarle. Jesús valoraba todo, «lo teórico y lo cantado», como él dice. El ambiente musical se ha respirado en su casa constantemente, como cuando su padre, que fue panadero en el buque escuela Juan Sebastián Elcano de la Armada, traía discos comprados en lugares remotos con unas bandas que tenían instrumentos «rarísimos». Esas experiencias son para él un tesoro dentro de su biografía. Una biografía (musical) llena de valores que más tarde será una herramienta en su quehacer educativo-musical.

Cuenta también cómo algunos de sus maestros fueron una referencia para él, como el maestro Paco, que una vez trajo una flauta dulce a clase y tocó una

melodía. Seguidamente pidió a algunos de sus alumnos (de 2.º curso de EGB –Enseñanza General Básica–, actual 2.º de Primaria) que si podían repetirla. Fue Jesús quien lo hizo y con todas las notas. Al final de su interpretación el maestro le dijo: «Mira, si tú no te dedicas a algo que tenga que ver con la música, sería un fracaso para mí». Otros maestros también lo marcaron, como el maestro Diego, que era de Ciencias Sociales y que con todos los recursos que podía obtener de la época, hacía actividades que «enganchaban» al alumnado. Comenta también cómo en el colegio donde él estudió, el CEIP Raimundo Rivero de San Fernando, en algún momento hicieron un «experimento» con ellos. Este no era más que aplicar el método Montessori a algunos cursos de dicha escuela. Esto lo supo él más tarde cuando, después de un tiempo, fue a realizar allí sus prácticas de Magisterio. También habla de Antonio Tornero, de cómo siempre lo escogía para hacer obras de teatro en la escuela. Su elevada disposición a este tipo de actividades le hizo aprender de diferentes ámbitos artísticos, así como tener diferentes habilidades, no solo musicales, sino sociales, además de su ya innata (y familiar) disposición personal hacia el aprendizaje, a absorber todo aquello que se le ponía por delante.

En el conservatorio recibe una formación musical sólida y destaca a algunos de sus profesores, como Rafael (Faly), por ser clave para animarlo en su carrera profesional. En algunas ocasiones llegó a hacer dos cursos en uno y, teniendo probadas habilidades para su instrumento, el clarinete, decide, más como reto personal, presentarse a las pruebas de grado superior para acceder al Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo de Sevilla, donde estará algún tiempo. La distancia, los problemas de horario, aprobar las oposiciones de magisterio y otras circunstancias lo harán finalizar esa etapa sin concluir sus estudios superiores, para entrar de lleno en la enseñanza en las escuelas.

Una de las experiencias que lo ayudaron y que recomienda es la de apuntarse en una banda de música. Comenta que ahí se trabaja desde cero, y los compañeros te ayudan «por la cuenta que les trae», de modo que se trabajan y desarrollan otros valores más allá de los estrictamente musicales, además de conocer a personas con tus mismos intereses.

Su formación en Magisterio la considera más bien como una parte de su carrera como docente, es decir, separada de lo musical y, aunque aprendió algunas herramientas pedagógicas que le son útiles a este respecto, es su biografía musical, su aprendizaje en casa, en el mundo del carnaval y el del flamenco, de donde toma muchas veces su fuente de inspiración para generar experiencias

significativas en su alumnado.

Su pasión por el carnaval y sus conocimientos musicales de grado profesional lo llevan a hacer arreglos de algunas coplas de determinadas agrupaciones. Con ello se lanza a la calle con unos amigos y logra participar en el pregón que dio uno de los personajes más populares en estas fiestas típicas de Cádiz, Antonio Martínez Ares. Denominados la orquesta Caballati, este quinteto de viento logra hacerse popular gracias a que, a través de instrumentos considerados «clásicos», la música popular se hace oír de otra forma. Pero no es solo en esta agrupación donde actúa, también en solitario componiendo canciones y actuando en uno de los bares más típicos de la ciudad de Cádiz como el Pay-Pay. Unido a ello, están sus colaboraciones en diversos talleres y cursos de acercamiento al Carnaval, ya sea a través de instrumentos clásicos o contando su propia experiencia, así como el acompañamiento a cantantes del mundo del flamenco, entre otras.

Esta vida musical activa tiene una gran repercusión en su tarea como docente, ya que le permite explorar y tener unas vivencias muy significativas que luego lleva al aula, a través también de sus habilidades sociales, cautivando a su alumnado. De la misma manera que vive estas experiencias, experimenta y siente una especie de responsabilidad para que su alumnado pueda también ser partícipe de actividades de este tipo, tales como participar en el concurso de agrupaciones carnavalescas en el Gran Teatro Falla de Cádiz, crear un coro en el colegio, o darles la oportunidad de asistir a eventos como Cantania.[32]

Su disponibilidad hacia todo tipo de actividades educativas, sus habilidades musicales, sociales, su biografía plagada de interesantes momentos y vivencias tanto musicales como personales, su capacidad de escucha, su carácter abierto y su interés siempre por aprender algo nuevo lo hace ya de por sí un maestro que usa todos sus recursos para que el aula se enriquezca de aquellas experiencias más significativas que, fundamentalmente, vienen de las suyas propias. De hecho, él habla de cómo la música, más allá del valor por sí misma, está llena de otros que se cultivan en el proceso.

Es su biografía musical la que lo ha ayudado a entrar en el contexto donde hoy enseña. Su interés por crear una chirigota en este colegio se ha cumplido gracias a que hay chicos que tocan la guitarra, les gusta el carnaval y el flamenco, además de haber encontrado a otros compañeros como Pedro que han colaborado con él sin condiciones, o la directiva del colegio que ha puesto todo de su parte para que dichas actividades tengan lugar.

Gracias a este tipo de actividades y su implicación, las familias también se han involucrado más. Él comenta cómo, en su caso, ha mejorado la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa con la creación de agrupaciones carnavalescas como la chirigota, ya que las familias no se acercaban mucho al centro. Era un colegio que tenía mala fama, como ya hemos comentado, tanto en el barrio como entre otros miembros de la comunidad educativa, y debido a este tipo de actividades ha mejorado la convivencia, la opinión que se tiene del centro, además de resolver problemas de absentismo. Los padres no solo notan este cambio, sino que están más involucrados en el proceso educativo de sus hijos, participando muchos de ellos en la vida del colegio.

Para Jesús el contexto es fundamental a la hora de generar experiencias educativo-musicales en el alumnado. Lo considera también como una especie de reto personal para conectar con ellos. Él lo expresa diciendo que, para planificar la manera de trabajar en el aula, si hay chicos que les gusta el «flamenqueo», entonces tendrás que formarte un poco en eso para conectar, ya que, una vez que lo haces es posible enseñar música clásica o cualquier otra cosa. Y a esto añade que cuando «te ganas a los niños, luego te ganas a los padres». De esa manera es como ha sido posible, en proyectos como «Cantania», que tanto padres como alumnos se ilusionen por el hecho de ir al Gran Teatro Falla a cantar, más allá de la pura actividad musical.

En su personalidad y su faceta como maestro de música confluyen una serie de valores que transmite al alumnado. Como coordinador de los programas de coeducación y Escuela Espacio de Paz, estos aspectos se hacen más evidentes, si cabe. Prueba de ello es que las canciones que cantan los niños son «filtradas» previamente por él, así como las que los propios alumnos traen, y él lo muestra como un valor en sí. Así se lo hacen ver sus alumnos, siendo luego ellos los que, por sí mismos, saben decidir qué canción cantar y cuál no.

1.3. Sus clases: donde realmente el tiempo es relativo gracias al tempo musical

En sus clases de 45 minutos, una vez a la semana, Jesús pone toda la carne en el asador haciendo que este reto frente al tiempo tenga solo un ganador: la música, y las experiencias musicales que allí tienen lugar. Recoge a los más pequeños de sus respectivas aulas, mientras que los alumnos de cursos más elevados de 5.º y 6.º de Primaria van a su clase directamente.

Todos muestran un gran entusiasmo cada vez que suena la música de la finalización de la clase correspondiente. Esta es también una de las características de este centro; no existe timbre, sino música entre clase y clase, así como en la hora del recreo. Esta sustitución del timbre por música, parte de ella clásica, ha supuesto también una mejora en el clima de convivencia en el centro, pues el ruido que solía crearse entre clase y clase se ha reducido muy considerablemente. Es una aportación más, que suma en la vida del centro, y en los que con estos detalles se muestra que la música y la educación musical está inserta de manera significativa en la vida escolar.

Una vez que los alumnos van entrando en clase, muchos de ellos comentan y hablan con Jesús temas de índole musical, de actividades anteriores o simplemente para recordarle que ese día era su cumpleaños. Se van disponiendo en círculo en las sillas de pala que están dispuestas para tal uso, deseando que Jesús proponga una canción nueva o ya conocida por ellos, un baile o que les muestre un instrumento nuevo que no conocen. Sus caras muestran una total disposición y entrega hacia el aprendizaje. Incluso el alumnado que se muestra más distraído pronto vuelve por sí solo o con una pequeña indicación de Jesús que, con su firmeza pero con su cercanía al mismo tiempo, sabe establecer la conexión necesaria entre lo meramente disciplinario y el interés por el crecimiento personal y educativo-musical de su alumnado.

Cuando sus alumnos interpretan en el aula, él intenta que sean los protagonistas de su aprendizaje, mostrándoles sugerencias y vías para que, por ellos mismos, puedan realizarlo. Siempre con una palabra de aliento como «inténtalo otra vez»,

«esta vez no salió del todo, pero esas notas que tocaste al final sonaron muy bonitas», suponen un estímulo constante en su alumnado, un no rendirse nunca ante las dificultades y una confianza plena en las posibilidades de cada uno.

Desde una canción popular hasta una melodía de Mozart, desde juegos de percusión realizados con cajones flamencos hasta bailes donde se trabaja la métrica de los compases, la mayoría del contenido que se imparte en el aula no proviene de un libro de texto. Los recursos musicales propios de los que dispone Jesús muestran cómo sabe transformar cualquier contenido, palabra o instrumento a su alrededor, en algo significativo para su alumnado. Como él comenta, «no importa de dónde partas musicalmente, si eso te hace conectar con tu alumnado. A partir de ahí, desde una chirigota de Carnaval hasta los clásicos del jazz pueden ser introducidos en clase si el alumnado está plenamente motivado y confiado de lo que su maestro le muestra». También apunta cómo muchas veces el alumnado quiere ver algo que ellos no saben hacer, ya sea tocando la guitarra, el teclado u otro instrumento, el alumnado se entrega con cada cualidad y saber hacer de su maestro, valorando y sintiéndose dichosos y dichosas de tenerlo como tal.

Siempre les ofrece sugerencias para pequeños debates, estableciendo diálogos socráticos para que sean ellos los protagonistas de su propio aprendizaje. Por otra parte, en ese reducido espacio de tiempo de clase que tiene, sabe dar «espacio» al alumnado con diferentes estilos de aprendizaje, incluso a aquellos alumnos que ya se encuentran apoyados por una profesora más que asiste a su aula. Todos, por tanto, se muestran y se sienten escuchados y valorados de alguna manera, atendidos con respecto a sus necesidades, en este caso, artísticas, pero también a nivel personal, con respecto a su autoestima y la consideración hacia ellos para ocupar el lugar que merecen en el aula.

En la mayoría de los casos, las indicaciones musicales, tanto cuando ensayan en el aula, en el coro a la hora del recreo como en otros momentos que han tenido por la tarde en el centro, han sido mínimas pero efectivas (p. ej.: meter la voz = cantar fuerte pero no gritando, preguntar por la afinación, las entradas o si el tono está bajo o alto), siempre dándoles la oportunidad de reflexionar sobre lo que están haciendo, lo que están cantando, escuchando, interpretando...

Nunca falta el sentido del humor en el aula, y sabe cómo usarlo, sabiendo que la clase rápidamente puede «revolucionarse» y perder la atención. Este sentido del humor, no siempre explícito ni entendido por ellos, forma parte de su manera de

enseñar, de su personalidad. Le permite dar a las clases un ritmo más dinámico y distendido, siempre manteniendo la disciplina necesaria. Esto es agradecido por su alumnado, que quiere aprender, pero a la vez sonreír y sentirse cómodo durante dicho proceso.

Sus clases, aunque con un orden establecido, siempre dejan un «espacio» para la improvisación, para la puesta en marcha de actividades que podrían surgir espontáneamente. De esta manera, no es la rigidez ni la laxitud lo que rige la clase, sino la flexibilidad en la medida que él considera necesario que es imprescindible escuchar a su alumnado. Una actitud de escucha que, estando en un aula de música, nunca tuvo más sentido.

Más que los exámenes o pruebas que realice en clase valora, sobre todo, las experiencias que su alumnado vive tanto dentro como fuera del aula. Cuando llegan a sus casas hablándoles a sus padres de dichas experiencias musicales significativas que han tenido, esta es su verdadera recompensa, su manera de plasmar realmente, más allá de los indicadores y competencias pedidos por la administración, lo que significa su labor como maestro de música.

1.4. Una chirigota con clase...

Aunque también lo hizo en los centros anteriores donde estuvo, en localidades como Jerez o Barbate, es aquí, en Chiclana de la Frontera donde termina de cuajar la idea de crear una chirigota. Su experiencia en el mundo del carnaval, su vocación como maestro y la idea de querer generar en su alumnado ese tipo de experiencias musicales que para él han sido tan importantes, se plasma en el centro donde hoy enseña. No solo encuentra un contexto adecuado, sino un alumnado dispuesto a ello, a pesar de determinadas cuestiones de disciplina iniciales que, gracias a la comunicación con los padres supo solucionar. Con esto me refiero a que, a veces, en determinados ensayos musicales con los alumnos, estos no se callaban y creaban mucho alboroto. Llegado un punto, y especialmente debido a que estas actividades suelen ser voluntarias y en horario no lectivo, él decidió hablar seriamente con los padres. De esta manera, consiguió que el comportamiento mejorara. Esto fue posible a la confianza que Jesús había generado con la actividades músico-educativas que estaba realizando en el centro. De esta forma, al comentar lo que estaba pasando en los ensayos, los padres tomaron esa «reprimenda» como suya propia y como algo que podía perjudicar a sus hijos si no se llegaba a una solución. A partir de aquí, las colaboraciones fueron a más, no solo por conseguir unos padres que, convencidos de las habilidades musicales y docentes de Jesús, han tenido una actitud de entrega en todas las actividades que él realiza, sino también la de algunos compañeros que, como Pedro o Jerónimo, este último el director del colegio, maestro de música también, han sido el apoyo para que tuvieran lugar este tipo de experiencias músico-educativas.

Ana, la jefa de Estudios, comenta como se ha sabido dinamizar la manera en que las programaciones del departamento pudieran tener una coherencia con lo que se hacía realmente. Se muestra, por tanto, un apoyo de la directiva para que la visión no solo de la educación musical y del alumnado tenga lugar, sino por ende también el reconocimiento y valoración del centro en la zona donde está. La asistencia del equipo directivo a los ensayos en el recreo, por la tarde, las actuaciones en el Gran Teatro Falla por parte de la chirigota, así como la promoción que hacen de dichas actividades en otros centros, forman parte de esa

colaboración explícita e implícita a la tarea docente que Jesús está llevando a cabo.

Son Jesús y Pedro los que hacen la letra y la música de las chirigotas y los que convocan al alumnado a participar, el cual está creciendo en número en los últimos años. Los padres se encargan de los disfraces y, en definitiva, cada día más miembros de la comunidad educativa se sienten con un papel a desempeñar en esta tarea. Así lo hacen mostrar los padres cuando hablan de Jesús, no solo desde el punto de vista musical, sino desde la confianza que les da en todos los aspectos educativos. Por otra parte, la ciudad de Chiclana y su ayuntamiento también participan en que dichos eventos tengan lugar, aunque al final todo descansa en la figura de Jesús.

Su tarea educativa a cargo de la chirigota lo ha llevado a que los alumnos de años anteriores, incluso ya en el instituto, lo recuerden con gran cariño y sigan manteniendo contacto con él. Son estos vínculos músico-educativos los que le hacen servir de referencia para alumnos nuevos, pero también a los que, con el paso de los años han notado su «huella».

Jesús dice que «la chirigota lo ha salvado» de alguna manera. Con este comentario se refiere a que gracias a sus vivencias, y su biografía musical, ha sabido conectar de manera más directa con el contexto donde él enseña.

Desde su primera chirigota hasta ahora, el recorrido ha tenido sus frutos. No solo ha supuesto que el alumnado se sienta más identificado con el centro, sino que se hayan potenciado otras actividades como el coro del colegio o la participación en eventos a nivel andaluz como el de Cantania.

1.5. Ramón: del absentismo a la inclusión y más allá

Ramón es un alumno de etnia gitana, apasionado por el flamenco y la música popular. Antes era un alumno absentista y casi sin posibilidad de recuperación y vuelta al ámbito escolar. Sin embargo, la actuación de Jesús y por ende de toda la comunidad educativa llega a ser vital. El apoyo de la directiva hacia las actividades que realiza dicho docente y la confianza generada a través de cómo el alumnado reacciona a ellas hacen que el camino sea más fácil. Es así como Jesús empieza de nuevo a usar su mejor y mayor herramienta como docente: él mismo. Su actitud humilde, colaborativa y generosa le hace ganarse el favor de sus compañeros. Es así también como Ramón llega a estar más integrado y a adquirir más confianza en lo que hace, gracias a la música, y especialmente a través de cómo esta le sirve como vehículo para su educación integral a través de su maestro de música. Por tanto, Jesús no usa solo sus habilidades musicales, sino también comunicativas con el fin de conectar con un alumno que gran parte del profesorado da por perdido. Sin la conformación de Jesús como un docente íntegro, estableciendo el equilibrio entre las dimensiones mencionadas arriba, conducir a Ramón a un «lugar» donde se sintiera comprendido, escuchado, valorado y querido, no hubiera sido posible. No era fácil conducir a Ramón en las clases, pero la directiva conocía su pasión por la música, así que se le brindó la oportunidad de que participara en aquellas actividades que a él más le atraían. Como alumno calificado como absentista, faltaba asiduamente y, cuando iba, la disciplina en clase brillaba por su ausencia. Todo ello cambió cuando a Ramón se le dio la posibilidad de participar en las clases de Jesús, en los eventos que realizaba, en la chirigota, así como en concursos fuera de la escuela como el ya reconocido en la zona «Huerta en Arte» que organiza el IES Huerta del Rosario de la misma localidad. En este último llegó a ganar un premio el año pasado. Cuando todos daban por perdido la labor que se podía hacer con Ramón, este despertó gracias a la labor educativo-musical de Jesús.

Hoy en día, Ramón se presta a todo, desde una obra de teatro hasta un cante por soleares. Este alumno ha sabido también encontrar su círculo de amigos en la escuela, no solo a través del maestro de música, sino de otros compañeros que, con mayor o menor intensidad tienen inquietudes e intereses similares. De esta

manera lo expresan verbal y visualmente sus compañeros cuando cantan a su lado. Las condiciones que pide Jesús para poder acceder al coro u otras agrupaciones son no suspender exámenes o asignaturas, así como privilegiar valores como la amistad y la ausencia de competitividad. Ramón, que el año que viene pasará al instituto más cercano llegará cargado con todas estas vivencias, experiencias musicales y valores, algo que ya ha dejado «huella» en su personalidad. Estoy seguro de que Ramón no olvidará a Jesús y la labor que hizo con él. De hecho, esto es así hoy en día, no solo con Ramón, sino con otros antiguos alumnos que le siguen mostrando un gran cariño cada vez que lo ven fuera de la escuela.

Al igual que hace con el resto de su alumnado, Jesús siempre le deja a Ramón un espacio para la interpretación, la expresión y la improvisación, en clase, y en todos aquellos momentos que permite el horario del centro. Hoy en día, Ramón estudia guitarra en el conservatorio de su localidad y participa en todas las actividades del centro, siendo uno de los alumnos más valorados, por sus compañeros, y por otros profesores que ya lo consideraban «perdido». Como parte del seguimiento continuo que él realiza, incluso cuando sus alumnos finalizan la etapa de Primaria, ha establecido un pacto con Ramón. Este consiste en que lo hará «guitarra titular» en la orquesta Caballati que Jesús dirige si obtiene el título de ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

2. Conclusiones

Jesús es un maestro de música que pone su biografía musical, sus habilidades musicales y vivencias personales al servicio de la enseñanza. Dicha biografía (musical) le ha permitido conectar mejor con determinados contextos, a la vez que su interés e inclinación por un aprendizaje vivo y continuo le hace enfrentarse a todo tipo de retos. Esta personalidad, en sus diferentes vertientes, también parece mostrarse y ser imitada por parte de su alumnado, siendo así una referencia para ellos.

En todo momento Jesús apuesta por que cuanto más alumnado se beneficie de las experiencias musicales que él cree verdaderamente importantes, mejor. Como ya hemos comentado esta pasión por enseñar y las experiencias significativas que él genera vienen de su experiencia, y es esta la que les transmite a través de sus habilidades musicales y su personalidad. Es el arte de trabajar su biografía (musical) para exponerla en el plano educativo y en el contexto específico donde trabaja lo que le hace generar experiencias que merezcan la pena en su alumnado, así como que su práctica docente sea única.

Otro aspecto importante ha sido su conexión con las familias. Jesús ha sabido comunicar su mensaje músico-educativo con la consiguiente respuesta de los padres que, en todo momento se han puesto a disposición del centro. Y no solo eso, sino que lo tienen como un referente y lo consideran una figura relevante a seguir, incluso después de que sus hijos hayan terminado los estudios correspondientes en ese centro.

Considero que la narrativa expuesta es una gran oportunidad para plantearnos el concepto de identidad docente. Como dice García (2010), la identidad no es algo que se posea, ni un atributo fijo de una persona, sino que es un fenómeno relacional. Esto es lo que he encontrado en este estudio, este juego de sinergias relacionales entre las dimensiones ya comentadas. El maestro juega una variedad de roles en la escuela que este debe saber equilibrar (Beijaard, Meijer y Verloop 2004).

Como comenta este mismo autor (García, 2010), los profesores con un conocimiento conceptual profundo de la materia realizan más conexiones y relaciones con otros tópicos y pueden trasladar este conocimiento a la enseñanza y a la resolución de problemas. En nuestro caso, Jesús bebe de muy diversas fuentes musicales fuera de la escuela, que no tienen que ver muchas veces con cursos organizados por instituciones educativas o realizados en el centro, ya que, como también comenta García (2010), hay un fracaso cuando se pretende actualizar al profesorado, e implicarlos en actividades que promuevan su aprendizaje continuo cuando las modalidades que se ofrecen no van más allá de cursos cortos, descontextualizados, alejados de los problemas concretos y sin aplicación práctica, ni seguimiento. En este caso, como ocurre con Jesús, las vías que toma para hacer más efectiva su práctica van en función de lo que su juicio considera más conveniente. Es decir, él usa todas las herramientas que tiene a su alcance y, si no, las busca, las experimenta, las integra, y las convierte en una práctica docente más inteligente alejada de lo que las administraciones puedan dictar o las modas tecnológicas enuncien, dado que, por encima de todo, son estas relaciones, conexiones con quien él es, su conocimiento, y el contexto las que le hacen vislumbrar las guías y los elementos que necesita para que su práctica llegue a su alumnado de una manera en la que ellos vivan una experiencia musical de calidad. Como también hemos comentado, el caldo de cultivo es importante y, en este sentido, Cochran-Smith (2004) dice que, para permanecer en la enseñanza, hoy y mañana, los profesores necesitan condiciones en la escuela que los apoyen y les creen oportunidades para trabajar con otros educadores en comunidades de aprendizaje profesional en lugar de hacerlo de forma aislada. Vemos aquí de nuevo la importancia de unos vínculos y sinergias de tipo relacional entre el maestro y el contexto, entendido en un sentido amplio, donde dichas conexiones generarían experiencias significativas en el principal protagonista de la educación, el alumnado. El sentimiento de comunidad que crece junta también es sentido por el alumnado, como se ha narrado anteriormente en el caso de cuando los padres pusieron el «punto y final» a los problemas de disciplina de unos ensayos musicales realizados en horario no lectivo.

En suma, la mejor y mayor herramienta educativa de Jesús es él mismo. La manera en que se pone al servicio de la comunidad y sabe establecer las interacciones, relaciones y el equilibrio de manera inteligente con las dimensiones arriba mencionadas, teniendo como principal objetivo una educación (musical) de la mayor calidad posible.

Por tanto, la concepción de identidad docente, más que estar enclavada en un contexto rígido, encorsetado, debe estar planteada como un todo flexible, incluso más allá del marco institucional, teniendo en cuenta las relaciones que establece el maestro en las dimensiones indicadas. Esta es la forma en que, de alguna manera, puede ser innovador, tener coraje, y arriesgar, a pesar de lo impuesto por las instituciones educativas, o herramientas de tipo instrumental que pueda obtener mediante su formación permanente. Más que establecer competencias generales para el profesorado dictadas desde una instancia más general se deben tener en cuenta y atender a las potencialidades y necesidades reales de los maestros in situ, ya que, de esta manera, podrán generar experiencias en su alumnado con un mayor impacto y adecuadas a su contexto.

Como comenta Palmer (1998), enseñamos lo que somos. Ese «lo que somos» parece ser muy importante para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea de calidad. Como se ha mostrado, esto lo lleva a una praxis mucho más integrada, dando más sentido a lo que hace, a su práctica pedagógica, así como a establecer relaciones de mayor calado entre lo que él hace y quien él es.

Es la idea de la música como vehículo la que también se pone de manifiesto en este caso y que, como dicen Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010), necesitamos maestros de música, no músicos educadores, que desarrollen en el aula de enseñanzas obligatorias una música educativa antes que una educación musical, porque la música es importante, pero las personas lo son incluso más. Esta es la razón por la que considero que también la biografía personal debe ser integrada, explorada, estudiada y relacionada a través de la biografía musical y el contexto.

La experiencia de este caso no solo podría resultar inspiradora al lector, sino también útil para confrontar si las dimensiones comentadas en el preludio podrían también ayudar a reflexionar sobre cómo podemos establecer una mejor praxis en la manera de enseñar de actuales y futuros maestros y profesores.

3. Referencias bibliográficas

Aróstegui, J. L. y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 14 (2), 179-189.

Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education, 20, 107-128.

Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. Journal of Teacher Education, 55 (5), 387-392.

Consejería de Educación (2012). Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado. Sevilla: Junta de Andalucía.

García, C. M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. RIIEP, Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía, 3 (1). Doi: 10.15332/s1657-107X.2010.0001.01.

Palmer, P. J. (1998). The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life. San Francisco: Jossey-Bass.

28. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/GuiaBuenasPracticasDoc

29. Los datos correspondientes tanto del centro como del maestro de música son reales y son expuestos con el consentimiento de la directiva del centro y de dicho maestro.

30. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/eep.

31. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad/plan-de-igualdad / http://www.juntadeandalucia.es/iamindex.php/areas-tematicas/coeducacion.

32. Para más información sobre «Cantania», véase https://pasionporlamusica.org/category/cantania/.

10

El proyecto LÓVA como experiencia de educación transformadora

ALBINA CUADRADO FERNÁNDEZ

Universidad Complutense

En este capítulo se presenta un estudio de caso realizado en un colegio público de la Comunidad de Madrid, con objeto de estudiar el proyecto LÓVA («La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje») que se implementaba simultáneamente en dos niveles educativos distintos: 3.º y 6.º de Educación Primaria (EP).

Este proyecto educativo singular, que lleva implantado en España más de diez años, consiste en convertir un grupo humano, generalmente estudiantes de enseñanzas de régimen ordinario, en una compañía de ópera durante un periodo de tiempo determinado en el que el grupo interactúa, trabaja, resuelve o crea en función de las necesidades y contingencias propias de la obra a interpretar, desde su génesis hasta la puesta en escena final. En este capítulo se pretende analizar y comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje en un proyecto educativo de las características de LÓVA y su impacto en los individuos involucrados en el mismo.

Es necesario conocer este tipo de prácticas educativas y su impacto en los individuos, en las familias y en la comunidad. A través de la investigación se puede dar visibilidad a estos proyectos y ponerlos en valor, no solo frente a la comunidad educativa y/o científica, sino también frente a la ciudadanía, las

instituciones y ante quienes están en los distintos ámbitos de toma de decisiones. Los resultados de este tipo de estudios, además, podrían ser extrapolables –en el sentido débil del término, entendido como generalización naturalista (Stake, 1998)– a otros contextos educativos de educación formal o informal. Todo ello a través de la creación de marcos de referencia teórico-conceptuales basados en la investigación que puedan contribuir a mejorar las prácticas de manera integral y romper, asimismo, la brecha entre investigación y práctica educativa.

1. Contextualización

LÓVA llegó a España a través de Mary Ruth McGinn, una maestra estadounidense de (EP) que había recibido la formación y realizado el proyecto dentro del programa Creating Original Opera, del Teatro Metropolitan Opera Guild de Nueva York. El Teatro Real de Madrid sirvió como plataforma de difusión de la propuesta y allí se realizó la primera formación de un grupo de docentes que serían los que implementasen por primera vez el proyecto en la Comunidad de Madrid.

Mary Ruth trajo a España su versión del proyecto. Como maestra, había conocido de primera mano sus potencialidades educativas, más allá de la educación artística, y lo presentó como un proyecto para realizar por tutores y tutoras de EP.

En junio de 2017 se celebró la gala de los diez años de LÓVA en España. Durante todo este tiempo el proyecto ha ido creciendo y expandiéndose a otras 14 comunidades autónomas. LÓVA se ha implementado, fundamentalmente, en centros públicos de EP, aunque, actualmente, en todo el territorio nacional hay un ochenta por ciento de centros públicos, un diez por ciento de centros concertados y otro diez por ciento de centros privados. LÓVA también se ha diversificado abordando otras etapas educativas y otros contextos de aprendizaje, como en Educación Secundaria, en un centro penitenciario, como compañía intergeneracional en el medio rural, o en un centro de día para personas adultas con discapacidad mental. Desde el punto de vista organizativo y de gestión, LÓVA se encuentra en una etapa de crecimiento y se ha creado un programa que incorpora la figura del arte-educador para apoyar a los maestros en los centros durante el proceso.

El centro educativo donde se desarrolló este estudio es un colegio público de Educación Infantil y Primaria situado en la zona noroeste de la Comunidad de Madrid, con un perfil innovador consolidado en el tiempo, con numerosas propuestas educativas y con un profesorado muy activo y comprometido. Este centro se considera un referente en educación, reconocimiento que ha traspasado

los límites geográficos de la propia Comunidad. Desde su fundación es un centro pionero en el trabajo por proyectos. Su compromiso con la educación y su manera de entenderla contemplando al individuo de manera holística, como tal, y como ser social en armonía consigo mismo, con los otros y con la naturaleza, lo preceden.

La extracción social del alumnado, en general, podría considerarse de nivel medio-alto por su ubicación, lo que no excluye una cierta diversidad desde el punto de vista económico, social, cultural o étnico, en cuanto que centro público.

Las dos maestras que desarrollaron el proyecto paralelamente en 3.º y 6.º de EP habían realizado la formación en LÓVA y estaban convencidas de las potencialidades educativas del proyecto. Ambas eran tutoras y especialistas en Educación Musical. La tutora de 3.º llevaba menos tiempo en el colegio y cumplía su sueño como educadora: trabajar en ese centro y hacer LÓVA. La tutora de 6.º había trabajado en el Colegio casi desde que se puso en funcionamiento y se encontraba en el último año de su carrera como docente.

Las entrevistas realizadas a ambas maestras durante el proceso permiten contextualizar cuestiones relevantes desde el punto de vista intra e interpersonal de ambas compañías antes de que comenzasen con el proyecto. Así, los integrantes del grupo de 3.º de EP habían llegado al segundo ciclo bastante desunidos, con un sentido individualista muy fuerte, muy competitivos, con poca disposición para el trabajo colaborativo, baja autoestima e inseguridad, y la mitad del grupo, aproximadamente, poco rendimiento escolar. Manifestaban comportamientos excluyentes tanto de género como por parte de los supuestamente más «listos» frente al resto del grupo. Uno de los alumnos tenía un trastorno específico del lenguaje. El grupo de 6.º de EP, por su parte, había abordado el proyecto en un momento crucial en la vida personal y escolar de sus integrantes. Se encontraban en el último curso de la etapa educativa, momento de tránsito y de cambios, de despedidas, de expectativas y gestionando las contingencias socioemocionales propias de la preadolescencia. Además, había individualidades que mostraban actitudes disruptivas, de negación y resistencia sistemáticas, de autoestima beligerante y excluyente –fundamentalmente por parte de los chicos hacia las chicas–, de protagonismo boicoteador, de liderazgos ejercidos desde los prejuicios personales, o de alteraciones graves de conducta. Algunos de ellos tenían problemas familiares importantes y otros, además, necesidades educativas especiales.

Para la realización de este trabajo, me serví de la de la metodología cualitativa, cuyos métodos son conocidos como exploratorios, descriptivos o interpretativos. Utilicé como estrategia de indagación el estudio de caso, enfoque que, dada la naturaleza de la investigación, entendía apropiado como aproximación holística, empírica, interpretativa y empática (Stake, 1998 y 2005).

Las técnicas de recogida de datos fueron las asociadas con la metodología cualitativa. Realicé observaciones directas, no participantes y no estructuradas. Utilicé la entrevista en sus variantes abierta y semiestructurada, planificada y espontánea, y formal e informal. Con frecuencia, maestras, niños o padres me sorprendían con su discurso sin ser requeridos y respondían incluso a las preguntas centrales de la investigación sin que yo las formulase. Las educadoras ofrecieron generosamente espacios y tiempo extraescolares. Actualmente mantengo contacto profesional y personal con las personas que colaboraron en la investigación. Las notas y diarios de campo resultaron de gran utilidad, así como el análisis de documentos de diversa procedencia.

Para obtener el mayor número de visiones del proyecto e incluir a todos los participantes, entrevisté y observé a las maestras, a la arte-educadora, a niños y padres, a la directora y a otros profesores del centro, a los coordinadores de LÓVA, así como a maestros de otros centros y otros arte-educadores.

Este trabajo trata de dar respuesta a un interrogante genérico relacionado con el análisis y la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el proyecto LÓVA y su impacto en los individuos involucrados en él. En torno a dicho interrogante fueron surgiendo las preguntas que guiaron esta investigación que, finalmente, se articularon en cuatro bloques:

1. ¿Qué tipo de aprendizajes se realizan a través de LÓVA, y qué papel juegan las artes y la música en el proyecto?

2. ¿El proceso de creación y la realización del evento artístico incide de alguna manera en la adquisición de las habilidades socioemocionales del alumnado?

3. ¿Cómo son los contextos de aprendizaje que se generan a través de LÓVA?

4. ¿Qué significados atribuyen a la experiencia del proyecto los educandos, las educadoras y las familias?

2. Educando a través de LÓVA

En este apartado se presenta el texto interpretativo ilustrado con fragmentos de los datos y organizado por bloques temáticos en función de las preguntas de la investigación.[33]

2.1. Texturas de aprendizaje

El alumnado, en cuanto que compañía de ópera, se adentraba en el mundo del teatro musical y asumía los roles que le son propios en primera persona, desde su propia iniciativa e intereses. Niños y niñas de 3.º y de 6.º de EP, respectivamente, convertidos en las dos compañías que realizaron el proyecto paralelamente, medían las dimensiones de un teatro, escribían un guion original, diseñaban y realizaban unos decorados, se familiarizaban con el manejo de las luces y el sonido, componían música vocal e instrumental, realizaban las tareas de relaciones públicas, interpretaban, cantaban y hacían música en un escenario, indagaban sobre maquillaje y caracterización y lo aplicaban a las características de cada personaje, o asumían las tareas de ayudante de producción y de dirección de escena.

El análisis y la interpretación de los datos muestran que el proyecto se desarrolló desde una concepción que, intrínsecamente, contenía una perspectiva transversal e integradora del currículum. Desde esa singularidad, a lo largo del proceso se propiciaron aprendizajes muy diversos, que incluían tanto aprendizajes específicos relacionados con las distintas áreas de conocimiento contempladas en el currículum, como aprendizajes extracurriculares, unos de carácter más técnico y otros eminentemente artísticos.

L: Lo que más me apasiona es que cubre currículum, lo cooperativo, cubre inteligencias múltiples, y encima, mucho más... A mí me parece como que tiene un alcance muy potente, [...] estas son competencias clave y mucho más también, o sea, que lo que hace falta es algo así...

P: El currículum se mantiene, lo que pasa es que hay muchas cosas que se trabajan a partir de LÓVA, que es trabajar por competencias. Y se atiende desde una manera más creativa, más interesante, más motivadora y más práctica, sobre

todo. Porque a nivel de medidas del escenario, pues tenemos que, trabajar con las medidas, longitudes, superficies... Para un vestuario tienen que trabajar capacidades manuales. Para los guiones, pues están trabajando continuamente con toda la parte lingüística...

Esa singularidad propia del proyecto dotaba a los diversos aprendizajes de una dirección y un sentido vinculándolos con la realidad, una realidad que existía más allá del centro educativo y, también, con la suya propia en tanto que tenían que resolver problemas reales en situaciones concretas en un contexto determinado de aprendizaje.

En ambas compañías el factor tiempo jugó tanto en contra de la indagación y experimentación de los diferentes procesos creativos en los que el alumnado se había involucrado como de la profundización en las técnicas específicas propias de cada uno.

Por otro lado, no todos los integrantes de las dos compañías tuvieron acceso a todos los aprendizajes específicos una vez que se comenzaba el trabajo por profesiones. En algunos de los procesos creativos seguía participando toda la compañía de alguna manera, como era el caso del guion o las canciones que habían de consensuarse, puesto que la temática había surgido de los retos y de los trabajos grupales previos, pero el trabajo de cada profesión lo realizaban solo quienes habían sido asignados para ello.

Faltó tiempo para experimentar más en la creación literaria en forma de guion y de texto para las canciones. Tampoco se pudo abordar la expresión plástica indagando sobre texturas, colores, perspectivas, proporciones o materiales. Desde el punto de vista puramente teatral, también habrían podido adquirir más recursos y profundizar más en sus posibilidades expresivas en gestos, posturas o miradas de una manera holística, así como de la ubicación o la composición espacial.

En el proceso de creación musical habría resultado muy conveniente crear habiendo investigado las posibilidades y recursos de los instrumentos desde el punto de vista tímbrico, melódico o rítmico, así como las posibilidades de las voces en función de parámetros estrictamente vocales o a la hora de componer una melodía y un texto para las canciones que iban a interpretar ellos mismos.

También habrían necesitado profundizar en un trabajo vocal específico para adquirir los recursos técnicos y expresivos propios de la interpretación hablada y cantada. Maestras, arte-educadoras y coordinador reflexionaban sobre lo interesante que hubiese sido profundizar más en la música, la plástica, la interpretación o la creación literaria y haber podido integrar todas las potencialidades de esos trabajos específicos por una vía más creativa y orgánica para los dos grupos y señalaban al factor tiempo como determinante, aunque no el único.

L: Me he quedado como un poco con las ganas de que hubiéramos podido profundizar más en cada una de ellas y que el resultado hubiera sido más brillante. Es un proyecto de un curso, pues el tiempo reclama que tiene que estar acabado para el día que tiene que estar acabado. Y, además, le hemos dado muchísima importancia a la cohesión de grupo. En verdad la unión, y el apoyo mutuo y la confianza y todo eso lo hemos ido creando a través de todas las disciplinas. Pero yo a veces pienso que hubiera echado en falta haber trabajado la plástica, porque los niños ya están a puntito de caramelo para que puedan crear un cartel, un logotipo o un decorado. O en música haber trabajado la improvisación, la creación, el aire, la fonación, la emisión de la voz, bueno, todo esto, y en los instrumentos, cómo coger las baquetas, qué partido puedo sacar de un xilófono... Y así con todo. Entonces, pues me cuestiono que, como están haciendo algunas compañías, hacer un pre-año.

Apuntaban también al hecho de que se parte de una realidad concreta en la enseñanza general respecto al tratamiento y al lugar que ocupan la educación artística en general y la educación musical en particular. Esa realidad muestra que, a la hora de abordar la creación musical desde el punto de vista técnico y creativo, existen dificultades específicas que no se dan en otras áreas o disciplinas artísticas, o al menos no de la misma manera, tales como los sistemas de grafía o los soportes, y que esas dificultades a la hora de crear e interpretar música están relacionadas, también, con una cultura sonora colectiva determinada.

Arte-educadora: Que haya también una exploración previa a la creación. Al escribir el guion, al escribir la música, pues que haya una exploración de los materiales con los que me encuentro a nivel creativo y expresivo. Siempre tienen muchos problemas con las partituras, no saben cómo escribirlo, porque no saben leer música, entonces a lo mejor ponen las notas encima de la letra. Es una oportunidad para hablar de nuevas grafías, que puedan crear una partitura que hayan pintado, y eso lo pueden luego poner en su exposición, o trabajar con materiales sonoros grabados. También trabajar la edición del audio proponer para que puedan adaptar de verdad lo que quieren y contar con una herramienta que sea creativa y artística. Eso creo que tiene que ver con el tiempo que se puede emplear en hacer eso y si yo como arte-educadora vengo de un mundo musical, puedo ofrecer esas posibilidades. Si viene un actor, pues, ¿qué posibilidades como actor tenemos? El gesto y hacer unos talleres de gesto, unos talleres de mirada, unos talleres de movimiento, y con todo eso luego, destilarlo, y hacer nuestra propuesta.

Pero, por encima de todo, se referían al propio planteamiento e idiosincrasia del proyecto en el que se buscan no tanto los resultados artísticos, ni la excelencia, sino que, partiendo de la realidad que existe, se propician unas sinergias cuyas producciones se sitúan en otro plano de la expresión artística. Eran conscientes de la versatilidad de las artes como herramientas muy valiosas en los procesos de enseñanza-aprendizaje por su capacidad para abordar cualquier temática o área de conocimiento (Soledad y Carvajal, 2015), favoreciendo la capacidad adaptativa del ser humano ((López Fernández-Cao, 2017). Enfatizaban, por ejemplo, en los significados variados que les otorgan los niños, en cuanto que autores que cuentan a través de una canción algo relevante para ellos y que la defienden ante un público, independientemente de la calidad musical o interpretativa. Frente a los resultados artísticos o musicales, sin desdeñarlos, ponían en valor el desarrollo humano.

En cuanto a la música, estuvo presente como hilo conductor en las representaciones de ambas compañías. Utilizaron música grabada para enfatizar determinados momentos dramáticos y compusieron música instrumental original con el mismo fin. Compusieron la melodía y el texto de las canciones en función de las situaciones que planteaba la trama. Los textos de las canciones eran una síntesis de los intereses y de las preocupaciones del alumnado que previamente habían vertido en el guion. Las melodías también tenían un sentido funcional en

relación con las características de los personajes o en el refuerzo dramático de determinadas situaciones de la trama. Esa funcionalidad de la canción y del canto generó identidad, cohesión y un sentido de pertenencia (Martínez et al., 2015), que se mostró en muchas situaciones en las que los integrantes de ambas compañías, independientemente de la profesión que realizasen en la ópera, cantaban espontáneamente la canción grupal. Así ocurrió en pasillos, en el patio, una vez hubo finalizado la representación del grupo de 3.º mientras recibían el aplauso del público, o en la despedida de final de curso.

Ese sentido de pertenencia encontró su máximo exponente en Olelé moliba makasí, una nana procedente del Congo. Olelé es la primera canción que enseña Mary Ruth en la formación, y para las educadoras significaba «mucho más que una canción». Se cantaba en su idioma original y se utilizaba para abrir o cerrar una sesión LÓVA o para llegar al silencio. Con el grupo de 6.º apenas si se interpretó durante el proceso debido a las resistencias de los preadolescentes a la hora de cantar, pero también por los comportamientos disruptivos de algunos de los alumnos quienes tergiversaban el texto en términos malsonantes e, incluso, obscenos. En el grupo de 3.º se cantaba con frecuencia la canción Olelé y el canto, en general, se utilizaba como recurso en la gestión de aula para llegar al silencio y a la concentración. Olelé es la canción a través de la cual cada compañía trasciende y se integra en un grupo mucho más grande, la gran familia de LÓVA, tal como se mostró en la gala que se realizó en el Teatro Real de Madrid con motivo de los diez años de implantación del proyecto en España. Todo un teatro a rebosar, con las compañías de la presente edición, los educadores, los arte-educadores, los organizadores de la gala, los coordinadores del proyecto, o la persona que impulsó el proyecto en España. Todos cantando y vibrando con la fuerza de una sencilla canción, que adquiría otra dimensión al cantarse en grupo.

2.2. El proceso de creación y la realización del evento artístico

Además de las habilidades específicas, el proyecto facilitó la adquisición de habilidades diversas para el desarrollo intelectual, cognitivo, emocional y social (O'Neill, 2006; Southgate y Roscigno, 2009; Karlsen y Westerlund, 2015; O'Neill, 2015; Martínez et al., 2015; Narita y Green, 2015; Wright, 2015), que en LÓVA se trabajan desde el momento en que el grupo se convierte en una compañía de ópera. Ese trabajo se realiza a través de una serie de dinámicas grupales, tanto para la elección del nombre de la compañía y el diseño de un logotipo que represente su impronta y su personalidad como en la elección del tema sobre el que quieren construir el guion. Se realizan también otras dinámicas grupales, como la resolución de retos o el uso de metáforas que facilitan la cohesión grupal, la confianza mutua, las interacciones saludables en igualdad, el sentido de pertenencia y las actitudes prosociales. Por ejemplo, una de las maestras comentaba:

L: Hicimos muchos juegos y dinámicas como escribir tus sentimientos, escribir qué te preocupa, qué te alegra, qué te hace feliz. Lo hicimos también con escritura, con movimiento, con dibujos. A los niños les preocupaba mucho separarse de sus padres o de sus familiares. Y también salía mucho la muerte, porque estaban muriendo muchos abuelitos este año. Los niños repetían todo el rato: «Estar con mi madre», «Cuando estoy con mis hermanos y con mis padres y nos vamos a la playa». Entonces, al final, pues claro, teníamos como esas cosas ahí que pesaban mucho.

Este tipo de trabajos se realizan en exclusividad durante los primeros meses del proyecto, pero sus dinámicas y su propósito educativo se mantienen durante todo el proceso, impregnándolo de principio a fin. Los niños realizan un registro sistemático individual y un cuaderno de bitácora colectivo para registrar las experiencias de lo que va ocurriendo, en este juego o en esta sesión, y los que

quieren lo comparten. Así se va creando equipo.

Todos los agentes involucrados en el proceso, incluyendo los propios niños y niñas, coincidían en que durante el curso académico en el que se había realizado el proyecto, y a través de él los integrantes de ambas compañías habían mejorado en sus capacidades intra e interpersonales, si bien es cierto que esa transformación no se había manifestado de manera lineal, y que resultaba disímil si se miraban las trayectorias de ambas compañías.

A lo largo del proceso, niños y niñas habían profundizado en el conocimiento de sí mismos, mejorando en autoestima, confianza, seguridad y desinhibición. Además de mejorar en su autoconcepto, habían desarrollado la empatía y el reconocimiento del progreso del otro, se habían cohesionado como grupo y habían desarrollado un sentido de pertenencia que comenzó con el proceso de elegir el nombre de la compañía.

P: ¡Llegar a definir el nombre de la compañía es un trabajo tan bonito, tan interesante! Es que el nombre es lo que nos identifica. Al principio no arrancábamos, hubo muchos trabajos previos. Uno de ellos fue plasmar en un mural grande sustantivos colectivos, con la palabra, y también con imágenes. A partir de ahí fuimos seleccionando, fuimos eliminando algunos que no nos interesaban. Después de eso, seguimos viendo cuál era la parte que más nos identificaba. Entonces al final se quedaron como con dos. Fue un consenso de toda la clase... Se quedaron en dos palabras grandes que eran: constelación y puzle. Pero, realmente, siguiendo ahondando ahí, vimos que el puzle era algo en el que todas las piezas están encajadas una con otra y que este grupo no es así, no está todo el mundo encajado, sino que son estrellas que forman un conjunto, un todo, pero cada una tiene su propio brillo, entonces les pareció que constelación era más apropiado y a ello le añadieron el apellido de esmeralda, porque es un color, además de una joya, que los identifica como integrantes que son de la eco-escuela, de la naturaleza.

A medida que el proceso avanzaba, el grupo de 3.º se iba mostrando como el paradigma en la obtención de diversos logros tanto en las sesiones de trabajo y en las asambleas como en los ensayos y en la propia representación: los tímidos

se mostraban; los que iban a lo suyo estaban pendientes de lo de todos; los que solo se relacionaban con unos pocos, lo hacían con todo el grupo; los poco habladores hablaban, y los desconcentrados se concentraban.

L: He ido viendo un cambio grande en esto. Ahora mismo puedo decir que saben trabajar en equipo, saben trabajar en parejas con quien sea de la clase. Se ha creado más unión de la que había antes, pues parecía como si no hubiera un grupo. Los niños más introvertidos han aumentado su autoestima mucho. Tienen presencia, tienen un protagonismo en la clase, son visibles, hablan, participan, han mejorado su rendimiento en las mates, en la lengua. Y los otros, los que estaban tan arrogantes, pues están como poniéndose en su sitio. Entonces, en eso también les he visto mucha evolución. Ahora mismo todo aquello se ha diluido; todavía algún día pasa alguna cosita, pero no es lo mismo.

El grupo de 6.º iba avanzando, pero las resistencias y los comportamientos disruptivos de unos pocos dificultaron enormemente el proceso por su capacidad de liderazgo teñida de prejuicios frente a todo y frente a todos. En algunas ocasiones concretas, sobre todo cuando se mostraban hacia el resto del alumnado y muy especialmente en la propia función, podía vislumbrarse la cohesión grupal, pues se los veía a todos involucrados y apoyándose mutuamente, asumiendo responsabilidades, tomando iniciativas y comunicando, de alguna manera, que habían adquirido conciencia de que formaban parte de algo.

P: Vas comprendiendo que, en esa actitud [en referencia a los alumnos] a lo mejor violenta e iracunda hay detrás algo que no quiere que asome, pero que sabe que está ahí, y no te lo puede decir, no sabe cómo sacarlo. Entonces, claro, es todo ese proceso, todo ese viaje que están haciendo juntos, y que los está ayudando a conocerse personalmente, a conocer a otras personas, y a conocerse como grupo, como equipo. Y a tener en cuenta que un equipo tiene que funcionar así, en conjunto, que todas las piezas son un engranaje.

Todo ello, a pesar de algunas individualidades que, finalmente, habían

canalizado esa energía y esa resistencia a ser ellos mismos. Y ese cambio en las interacciones de la compañía había tenido continuidad en los días posteriores a la función. La sesión de cierre preparada por la maestra y por la arte-educadora fue una alegoría del proceso y del poder de transformación del proyecto. Partiendo de la metáfora del nombre de la compañía plantearon un trabajo de introspección y de puesta en común para que los alumnos se valorasen individualmente y como compañía y, pese a las resistencias iniciales, reticencias, negaciones, inhibiciones, disrupciones y boicots de la más variada índole, todos y cada uno de los miembros de la compañía fueron capaces de plasmar en un papel continuo las cualidades que habían visto en los otros.

P: La sesión en la que confrontábamos un poco lo que es el propio interior con el centro de la tierra, como un mundo interior, y como adentrarte en todo lo que ha ocurrido, mirarte y ver tu propio cambio; pues, eso fue importantísimo para que escribieran ahí y un poco se explayaran, reconociendo el cariño hacía los otros, la estima y el agradecer. Esas cosas que han trabajado ahí fueron muy importantes. Esa sesión para nosotras fue redonda y ocurrió lo que es habitual, pero multiplicado por diez; nula atención, dispersión, charla, y el trabajo sin hacer. Menos mal que nuestra actitud fue: «Pues venga, como ya no hay nada que perder, seguimos hasta el final». Llegado el momento, me pareció que era más adecuado estirar el mural y que cada uno empezara a escribir. Y cuál fue la sorpresa cuando ahí sí que entraron y dieron lo mejor de sí mismos y confluyeron. Todavía no he llegado a entender el funcionamiento, pero bueno, fue muy satisfactorio, justo cuando estás pensado que lo que haces nadie lo está recogiendo.

Nº1: Ahora mismo me siento querido y agradezco a todo el mundo el que me haya escrito.

Nº 2: Bueno, pues yo me siento ahora mismo, con un corazón de esos palpitante y gradezco tener todos vuestros corazones.

Nº 3: Agradécemelo a mí que soy el que ha puesto el nombre y gracias a mí.

Nª 4: Y estoy orgullosa de lo que he escrito, porque me gusta lo que me han puesto.

Nª 5: Pues, no sé. Os agradezco que me hayáis puesto tantas cosas bonitas.

Nª 6: Os lo agradezco a todos, porque muchos de vosotros no erais mis amigos hasta que nos mezclamos en las clases y, sí, os amo.

Nº 7: Ahora estoy muy contento y, bueno, os lo tengo que agradecer a todos.

Nº8: Yo no sé cómo decirlo. Y, además de un día tan especial para mí, no sé cómo volver a tener esto.

Nº 9: Pues yo quiero agradecer a todos los que me han escrito y a todos los de la compañía. Que vosotros seréis unos grandes amigos y gracias.

Nº 10: Yo también pienso muchas gracias a toda la gente que he conocido nueva en quinto porque nos hemos mezclado, y si no nos hubiéramos mezclado, no os habría conocido, y ha sido una gran oportunidad de conocer a gente nueva. Gracias a todo el mundo que me ha puesto algo en el papel, menos a I qué lo está pisando.

Nª 11: Y yo doy las gracias a todos mis compañeros y compañeras.

Nº 12: ¡Viva la compañía Constelación Esmeralda!

El grupo: ¡¡Viva, viva!!

Así, LÓVA había actuado como catalizador de energías, diluyente de resistencias y como vía para incluir a aquellos que se excluyen deliberadamente, contribuyendo también a erradicar las actitudes excluyentes en relación con las diferencias de género frente a las diferencias provocadas por los distintos niveles de competencia y ante los alumnos con alteraciones graves de conducta, problemas familiares relevantes o necesidades educativas especiales.

2.3. Espacios y contextos de aprendizaje

El desarrollo de las habilidades específicas y, muy especialmente, la adquisición de las habilidades socioemocionales contribuían a que las interacciones entre iguales discurriesen, cada vez más, en un clima de empatía y de colaboración que favorecía la autoafirmación mutua y que hacía de ambas compañías espacios de aprendizaje en igualdad, rompiendo las barreras de género, de diferentes niveles de competencia o de necesidades educativas especiales y, en algunos casos, de extracción económica y sociocultural y procedencia geográfica diferente, favoreciendo, además, «la construcción de un clima social favorable al trabajo en grupo, productivo y satisfactorio» (Ramírez y Briceño, 2013, 98).

Así, LÓVA emergía como un espacio de aprendizaje en el que la diversidad constituía una oportunidad para la integración y para la inclusión en condiciones de igualdad; un espacio donde se ejercitaba la escucha, el respeto, el diálogo y el consenso; donde se fomentaba la capacidad de iniciativa, la adquisición de autonomía, el sentido crítico, la autogestión a través de constantes oportunidades para tomar decisiones y resolver a tiempo real contingencias concretas; un espacio para la autorregulación en el que el alumnado era protagonista y coprotagonista en su propios procesos de aprendizaje, y ese recorrido lo hacía acompañado tanto por las educadoras, que asumían un rol de mediación «intencional y sistemático de aprendizajes, no solo conceptuales y procedimentales, sino fundamentalmente actitudinales» (Ramírez y Briceño, 2013, 93), como por los pares, quienes interactuaban en contextos de aprendizaje compartido y colaborativo que se favorecían y propiciaban desde LÓVA.

L: Teníamos una asamblea donde la directora de producción moderaba, para saber qué habían conseguido cada profesión, qué dificultades habían tenido, y qué había que mejorar. Han sido asambleas muy potentes y muy buenas, en mi opinión, porque todos se hacían responsables de toda la compañía, de todo lo que estaba pasando y ya, incluso, se decían cosas unos a otros. Era como que íbamos avanzando juntos. Me pareció un milagro, porque todos estaban bastante

conscientes de todo, aunque estuvieran las cosas verdes a nivel artístico. Porque, que haya ocurrido esto, ni un solo niño desatento, y todos pendientes de su trabajo, y de lo que había que hacer. ¡Vamos, y hasta orgullosos, interesados y todo! Ha sido uno de esos días de decir «ya me puedo morir tranquila»., pues pedagógicamente las competencias las estamos consiguiendo. ¡Vamos, ¡impresionante!

LÓVA se mostraba, pues, como un espacio que contribuía a mejorar las relaciones interpersonales entre docentes y discentes y entre pares; que permitía al menor ser escuchado, le proporcionaba recursos para enfrentarse a los conflictos, favoreciendo el manejo de las emociones y le ofrecía espacios para mostrarse en contextos de aprendizaje en los que se generaban vínculos cálidos y de sana convivencia. Todo ello redundaba en el empoderamiento de los estudiantes constituyendo un escenario que permitía el desarrollo de las actitudes prosociales y de las competencias ciudadanas y facilitaba la adquisición de habilidades para la vida.

En LÓVA se fomentan las interacciones de manera horizontal, empezando por el propio planteamiento del proyecto, que se concibe como algo abierto y no jerarquizado y se caracteriza por su capacidad de adaptación al grupo, dando total libertad a las educadoras para ponerlo en práctica en función de las necesidades de cada compañía y no de forma preconcebida.

Madre: Están todos muy concienciados, han aprendido un montón, y todo desde una perspectiva muy constructiva y nada directiva. Y, bueno, es que todos: los músicos, vestuario, maquillaje, relaciones públicas, escenografía, interpretación...

Y esa horizontalidad impregnaba las interacciones entre todos los agentes involucrados: los dos grupos de Educación Primaria que realizaron el proyecto, las maestras, la arte-educadora, los coordinadores y educadores de amplia trayectoria en LÓVA, padres y madres, otras educadoras del centro educativo, y distintos profesionales y colaboradores.

Madre: Bueno, pues sobre el proceso de la ópera, la constitución de la compañía, la verdad que ha sido muy intenso. También las familias hemos participado del proceso y hemos compartido entre familias y entre niños y niñas la experiencia. Y la verdad que es un momento muy emocionante para todos.

Todos ellos se sentían como agentes activos en el proceso cuyos logros se habían producido en virtud de esas interacciones dialógicas que se habían propiciado desde LÓVA y que convertían al proyecto en un gran espacio de aprendizaje dialógico (Santos, 2008) en el sentido freiriano del término, es decir, en una comunidad de aprendizaje (Elboj y Oliver, 2003).

2.4. Los significados de la experiencia en educandos, educadoras y familias

Los niños y niñas de ambas compañías eran conscientes de sus aprendizajes y de su evolución durante el proceso como individuos y como grupo. El grupo de 3.º quizá lo expresaba mejor con la manera de proceder que con las palabras. Mostraban en cualquier circunstancia la significatividad de sus aprendizajes, el empoderamiento y la capacidad de iniciativa. Así se manifestaba una niña de 3.º de EP dirigiéndose a su profesora en un mensaje de WhatsApp:

Nª: Hola, L.

Nª: Tu foto del WhatsApp te la pusiste porque era una metáfora de la fuerza, ¿no?

Nª: Cuando he llegado a casa no me creía que habíamos hecho la ópera. Y vamos, que estaba pensando, ¡¡con 8 años me hacen una entrevista!! Y estaba diciendo: «Esto es un sueño, ¿verdad?».

Los integrantes del grupo de 6.º analizaban y describían los procesos, como la elaboración del guion, o las dificultades de logística y de tiempo. Valoraban el esfuerzo dedicado a la cohesión grupal y los aprendizajes realizados durante el proyecto, destacando el trabajo colaborativo que habían asimilado y transferido a tiempo real a otros contextos de aprendizaje:

Nª 6º: Y pues, la verdad es que a mí me ha gustado mucho hacer este proyecto

porque al principio, aunque perdimos bastante tiempo, que eso también es verdad, estuvo bien que hiciésemos cosas de grupo, porque aprendimos a relacionarnos más y mejor entre nosotros y a hacer las cosas ayudándonos. Y ahora, por ejemplo, en educación física estamos haciendo una unidad que es sobre cooperación, y, la verdad, se nos da bastante mejor, porque también hay actividades que son parecidas a las que hicimos nosotros para entrenarnos y pues, nos ha sido, la verdad, bastante más fácil.

Entendían que todo lo que trabajaron en el comienzo, aun cuando los hizo demorarse en el tiempo, era necesario y había resultado fructífero para el proyecto.

Nª 6ª: Por lo menos a mí, lo que más me ha gustado fueron los retos que, aunque al principio nos costaba un poco, y estuvimos bastante tiempo para intentar hacernos un grupo, porque antes estábamos como más dispersos porque no teníamos conexiones entre nosotros. Con los retos, pues como que eran retos cooperativos y así nos íbamos conociendo o nos íbamos haciendo amigos o compañeros y, vamos, que íbamos conectando más entre nosotros.

Ambas compañías estaban satisfechas de cómo había salido la función y tenían un sentido claro de sus debilidades y fortalezas, aciertos y errores, tanto en conjunto como por profesiones.

Nª 3º: Como directora de escena yo tenía que verlo todo, y pude ver que muchas profesiones que iban tan bien, que te dan ganas de quedarte, pero a la vez hay gente que no lo hace como debiera porque se dispersa y hace el tonto, y necesitaría... Yo, personalmente, necesitaría un poco de ayuda para... Bueno, pues, para muchas cosas...Con los escenógrafos ya lo he conseguido, pero con los técnicos no, porque tienen una capacidad enorme en cuanto al decir: «Vale, venga, ya, ya, ya... Vale, vale... Ya lo hacemos», y cierran la puerta y se ponen a criticar. Necesitaría ayuda para convencerles de que esto no es un juego.

Muchos alumnos se mostraban partidarios de volver a repetir el proyecto, y todos ellos evidenciaban lo permeables que habían sido a su paso por él, incluso aquellos que se habían mostrado reticentes o disruptivos y que verbalmente aún lo negaban. En unos y otros se dejaba sentir la impronta transformadora del proyecto.

Las dos maestras que realizaron el proyecto reconocían una línea de inflexión después de haberlo puesto en práctica, dado que se estaba dando cumplimiento a perspectivas profesionales ansiadas cuya trascendencia se mostraba también en el plano personal y emocional. Se habían adentrado con los alumnos en determinados terrenos, hecho que no dejaba de producirles cierto vértigo e incertidumbre, y finalmente, una gran satisfacción y profunda emoción como educadoras.

L: Me ha movido mucho emocionalmente. Me toca mucho, algo muy personal que no sé lo que es. Claro, no es lo mismo tener que dar suma, resta, multiplicación, división, los animales, los vertebrados, qué estar creando esto con unos niños. Es algo que te está implicando a ti. Y, además, si ya eliges un tema tan complicado como la muerte, la separación, la familia, y tenemos que sacar algo interesante de ahí, algo que está dentro de los niños, que está en sus corazones, pues eso a mí ponía como al borde de un precipicio. Era como peligroso, porque a ver si nos íbamos a meter en algún sitio del que luego no supiéramos salir. Entonces, desde el comienzo vi muchísimos resultados y yo veía que eso era lo que siempre había querido; como que se estaba cumpliendo profundamente mi mayor deseo profesional.

Ambas habían encontrado diferentes niveles de resistencia a la hora de trabajar con sus respectivos grupos y durante el proceso habían realizado una revisión constante de sus estrategias docentes para poder abordar el trabajo tal como se proponía desde LÓVA y llegar en tiempo y forma a la representación. Las dos hacían autocrítica sobre cómo habían gestionado determinadas situaciones. Así, LÓVA actuaba como la red del trapecista cuando se lanza al vacío. Esa red estaba configurada por los distintos agentes que participaban en el proyecto: los dos grupos de EP de los que eran tutoras, la arte-educadora, los coordinadores y educadores de LÓVA, padres y madres, otras educadoras del centro educativo y

distintos profesionales y colaboradores, entre los que incluían a esta investigadora. Y en esa gran red habían encontrado el estímulo y el apoyo para seguir lanzándose a lo desconocido.

Reconocían el poder transformador del proyecto, y esa convicción, aplicada día a día, a veces contra todo pronóstico, les había transformado a ellas, también, profundamente.

P: Creo que, si no hubiera hecho esto, hubiera hecho algo, no sé si parecido. Ese aprendizaje que no es solo basado en los contenidos, sino que llegas a los contenidos por otros medios más vivenciales, más experimentales. Y el hacer esto, sin yo saberlo conscientemente, al final, lo que he sentido es que me ha reportado tanto, como, por ejemplo, resolver enigmas y nuevas situaciones, lanzarme y enfrentarme a nuevas cosas. Al final estoy como satisfecha, como que he terminado, que no me he dejado cosas por ahí pendientes.

Hubo momentos en ambas compañías en los que las expectativas de las docentes se habían cumplido a ultranza y que por sí mismos habrían justificado la puesta en marcha de un proyecto de esa naturaleza. Ambas se referían con frecuencia a «los milagros» o a «la magia» de LÓVA cuando rememoraban situaciones concretas que se habían producido durante el proceso. Eran conscientes de que el proceso interior en el que habían iniciado a sus alumnos y alumnas no se acababa con la representación de la ópera.

Los padres y las madres de los integrantes de ambas compañías, independientemente de su grado de implicación en el proyecto, tenían una percepción clara de cómo se había desarrollado el proceso y una visión panorámica de este. Veían el proyecto como una como experiencia vital y de aprendizaje de gran significado para sus hijos con repercusiones en la propia familia, ya que, según ellos, niños y niñas llevaban lo que aprendían a los hogares y hacían a sus miembros partícipes de todo lo que estaban viviendo en torno al proyecto.

Madre: Bueno, pues yo soy una mamá de una nena que se encarga de la

escenografía en la compañía Divertilandia, y todo esto ha sido muy bonito, muy emocionante. Ha sido un proceso precioso. La profe lo ha sabido llevar genial porque ha trabajado muchísimo con el tema de las relaciones personales, y del trabajito y de la implicación, y ha conseguido auténticas maravillas, y trayendo un poco todo lo aprendido a las casas, por lo menos la mía, haciéndome muy partícipe de todo lo que vivió.

Madre: Pues yo encantada. Yo creo que la idea básicamente debería ser esa, ¿no? Trabajar lo académico desde sitios donde ellos lo puedan ver aplicado, porque es más sencillo al final. Descubría facetas en mi hija que realmente no las había visto nunca. En cuanto a la relación con los demás, a la organización en grupos, a saber cómo comportarse en determinados aspectos. Y en el desarrollo que ha tenido todo el proceso. La verdad es que me ha parecido que ha sido una gran experiencia para los niños. Y al final, pues también los padres aprendemos de ellos y de sus experiencias.

Valoraban el trabajo de las maestras y las dinámicas que habían implementado para conseguir la cohesión grupal, a su juicio, tan necesaria y pertinente, al tiempo que tenían una idea muy clara sobre la importancia de un contexto estimulante, distendido y lúdico para el aprendizaje.

Madre: Bueno, intentaba ver un poco la perspectiva, ponerme un poco del lado de L y ver un poco la perspectiva global, porque son muchísimos frentes en una compañía de ópera. Y es mucho trabajo. Entonces, ahí genial el tema del equipo y de lo que aporta cada uno y la manera en la que interactúa y se interrelaciona con los otros. Y eso ha sido súper bonito. Y luego, pues eso, todo el trabajito de que no se enfaden, de que el aprendizaje que se haga no sea desde el sacrificio o el dolor, sino desde el disfrute. Así lo he visto yo cuando he estado. Y luego L, pues genial, con muchísima paciencia. ¡Estupendísima! Yo creo que es ahí donde empieza el aprendizaje. Yo, desde luego, todo lo que he aprendido, que me gusta, lo aprendí disfrutando.

Reconocían y valoraban las potencialidades educativas y transformadoras del proyecto. Tenían conciencia de los distintos aprendizajes a los que habían accedido sus hijos. Valoraban y destacaban, entre otros, la autogestión, la autocrítica, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, la empatía, el sentido de pertenencia, la responsabilidad compartida, la generosidad, la gestión de los momentos de exigencia y tensión, el desarrollo de habilidades específicas, la autoestima, el empoderamiento, la responsabilidad, el darle forma artística a las emociones compartidas, la cohesión grupal, la autonomía, un mejor rendimiento escolar, la motivación y el gusto por aprender, la integración del currículum en el proyecto, el aprendizaje colaborativo, compartido y significativo, el desarrollo de las habilidades socioemocionales y de las habilidades para la vida.

Madre: El impacto mayor es la autonomía en nuestra hija. El creerse que ella podía, cómo nos contaba los retos, cómo interiorizaban los retos de: «Esto lo tenemos que conseguir entre todos». Entonces, eso a ella le ha servido en el crecimiento personal, y lo hemos visto también luego, reflejado incluso en su rendimiento escolar. Esto no solo los ha unido, sino que los ha hecho crecer juntos, o sea, individualmente, pero a la vez juntos. Con lo cual nosotros lo hemos notado en mucho. Además de que está contenta y feliz. Es una niña que ahora está muy arriba, muy contenta y muy ávida de música, de querer leer, de querer saber más porque han hecho un trabajo maravilloso.

También tenían conciencia de sus propios aprendizajes en cuanto que personas, padres o madres, pues valoraban su propia implicación en el aprendizaje de sus hijos a través del proyecto, y los que se habían involucrado en el proceso lo habían hecho con gusto y lo habían disfrutado.

3. Conclusiones

A partir de la descripción e interpretación de los datos se constata que el proyecto se desarrolló desde una perspectiva integradora del currículum, propiciando aprendizajes diversos, significativos y vinculados con la realidad, ya fuesen curriculares o extracurriculares, técnicos o artísticos. El alumnado asumió los roles propios de una compañía de ópera, tomando iniciativas para resolver de forma autónoma problemas reales en situaciones concretas de aprendizaje cuyo sentido trascendía su propia realidad y la del centro, conectándolos con la vida.

En ambas compañías la gestión del tiempo jugó en contra tanto de la indagación y experimentación de los diferentes procesos creativos en los que el alumnado se había involucrado, como de la profundización en las técnicas específicas propias de cada uno, ya fuese la creación literaria, o la expresión plástica, dramática o musical. Este hecho no entra en contradicción con la idiosincrasia del proyecto en el que, frente a los resultados artísticos o musicales, sin desdeñarlos, se enfatiza el valor en el desarrollo humano a través de unas sinergias que sitúan en otro plano la expresión artística.

En cuanto al proceso de creación y la realización del evento artístico, ambos incidieron en la adquisición de habilidades socioemocionales. Además de las habilidades específicas descritas, el proyecto facilitó la adquisición de habilidades socioemocionales. A través de dinámicas grupales presentes en la génesis y desarrollo del proyecto, los integrantes de ambas compañías habían mejorado en sus competencias intra e interpersonales, aunque de manera no lineal y disímil. Niños y niñas habían profundizado en el conocimiento de sí mismos, mejorando en autoestima, confianza, seguridad y desinhibición. Habían desarrollado empatía, reconocimiento del progreso del otro, confianza mutua, cohesión grupal, sentido de pertenencia e interacciones saludables que generaron sentido de pertenencia y actitudes prosociales.

El grupo de 3.º se reveló paulatinamente como el paradigma de esos logros, pero las resistencias y los comportamientos disruptivos de algunos del grupo de 6.º, dificultaron enormemente el proceso. No obstante, superaron muchas barreras y,

finalmente, fueron capaces de trascender su yo supuesto, y mostrar su permeabilidad al proyecto.

LÓVA se mostró como catalizador de energías, diluyente de resistencias, y como una oportunidad para la inclusión de quienes se excluían deliberadamente, frente a las diferencias de género, niveles de competencia, extracción económica, sociocultural y procedencia geográfica, y para los alumnos con alteraciones graves de conducta, problemas familiares o Necesidades Educativas Especiales.

Con respecto a los espacios y contextos de aprendizaje, a través de las dinámicas que propone LÓVA se produjeron sinergias que favorecieron la adquisición de habilidades específicas y, especialmente, como las socioemocionales, que transformaron las interacciones de ambos grupos generando un espacio de aprendizaje inclusivo en igualdad en el que se ejercitaba la escucha, el respeto, el diálogo y el consenso, lo que contribuyó a la autorregulación del alumnado, que interactuaba en un contexto de aprendizaje compartido y colaborativo.

LÓVA se mostraba, así, como un espacio que contribuía a mejorar las relaciones interpersonales entre docentes y discentes y entre pares, que permitía al menor ser escuchado, le proporcionaba recursos para enfrentarse a los conflictos y manejar las emociones, dándole una oportunidad para expresarse en contextos de aprendizaje en los que se generaban vínculos cálidos y de sana convivencia.

La idiosincrasia del proyecto se basaba en la apertura, la flexibilidad, la ausencia de jerarquización y la horizontalidad, y marcaba las interacciones entre todos los involucrados: las maestras, los dos grupos de EP, la arte-educadora, los coordinadores y educadores de LÓVA, padres y madres, otras educadoras del centro, y distintos profesionales y colaboradores. Todos ellos se sentían como agentes activos en el proceso cuyos logros se habían producido en virtud de esas interacciones que convertían al proyecto en un gran espacio de aprendizaje dialógico en el sentido freiriano del término, en una verdadera comunidad de aprendizaje.

Por otro lado, atendiendo a los significados atribuidos por los participantes en el proyecto, los niños y niñas de ambas compañías eran conscientes de su evolución durante el proceso como individuos y como grupo. Comprendían el significado y el valor de las dinámicas grupales aun cuando eso provocó retraso en los tiempos en detrimento de los procesos de experimentación y creación. Valoraban los diversos aprendizajes realizados y destacaban el trabajo

colaborativo, que pudieron transferir a tiempo real a otros contextos de aprendizaje. Ambas compañías estaban satisfechas de cómo había resultado la función y tenían un sentido claro de sus debilidades y fortalezas, aciertos y errores tanto en conjunto como por profesiones. Se mostraban muy agradecidos al proyecto, a sus tutoras y a la ayuda que habían recibido de los adultos. Estaban contentos e incentivados respecto a la profesión que habían ejercido. Unos habían profundizado en una inclinación o destreza y otros habían descubierto una habilidad propia que desconocían. Se sentían satisfechos por haber llegado al final y rememoraban con emoción determinados momentos como poner el pie en un escenario o la experiencia de la función. Desde cada individualidad, niños y niñas evidenciaban lo permeables que habían sido a LÓVA, y en todos ellos se dejaba sentir la impronta transformadora del proyecto.

Para las dos maestras, LÓVA había supuesto un punto de inflexión como educadoras; había respondido plenamente a sus expectativas docentes. Se habían adentrado con los alumnos en determinados terrenos que les producían cierto vértigo e incertidumbre y, finalmente, una gran satisfacción y profunda emoción como educadoras. Durante el proceso habían realizado una revisión constante de sus estrategias docentes para abordar las demandas del proyecto y llegar en tiempo y forma a la representación. Hacían autocrítica sobre cómo habían gestionado determinadas situaciones y reconocían la fuerza que aporta LÓVA para mantener la ilusión y la confianza por el desarrollo del proceso, así como reconocían el poder transformador del proyecto que incluso supuso un cambio para ellas.

Los padres y las madres de los integrantes de ambas compañías, independientemente de su grado de implicación en el proyecto, lo percibían como una experiencia vital de gran significado para sus hijos y como un instrumento de interacción familiar. Valoraban los distintos aprendizajes que habían realizado sus hijos a través del proyecto, enfatizando la adquisición de las habilidades socioemocionales y de las habilidades para la vida. También tenían conciencia de sus propios aprendizajes como personas, padres o madres. Valoraban y agradecían la labor de las maestras, acompañantes y guías de los miembros de ambas compañías durante la realización del proyecto, así como el proceso que habían vivido sus hijos, independientemente del resultado final.

A través de este estudio realizado en un momento y un contexto determinados, LÓVA se mostró como un espacio privilegiado de aprendizaje donde se favorece el desarrollo de las habilidades intra e interpersonales, se promueven

interacciones dialógicas, generando contextos de aprendizaje inclusivo en igualdad y cuya impronta transformadora deja su huella en los individuos y grupos, contribuyendo a dar respuesta desde la educación a las necesidades y retos de las sociedades democráticas (Pérez-Aldeguer, 2014; Burba y Aróstegui, 2014).

4. Coda

LÓVA no está concebido como un proyecto de educación musical, sino que se concibe y se implementa como un proyecto educativo transdisplinar que integra contenidos y competencias curriculares a través de las artes escénicas con el propósito de desarrollar la cohesión grupal, las habilidades socioemocionales y las habilidades para la vida en contextos de aprendizaje conectados con la realidad más allá del centro educativo, y contribuir así al desarrollo integral del individuo a través de un proyecto común como es la creación y representación de una ópera, pero podría abordarse en relación con cualquier otra temática sin perder su esencia.

La música juega un rol específico más importante al actuar como hilo conductor, ya que el proyecto consiste en la creación y representación de una ópera, lo que permitió, de alguna manera, al gran grupo y a los compositores e intérpretes una experiencia de aprendizaje musical privilegiada.

5. Referencias bibliográficas

Burba, E. y Aróstegui, J. L. (2014). Música e inclusión social. En: Aróstegui, J. L. (ed.). La música en Educación Primaria: Manual de formación del profesorado (pp. 279-299). Madrid: Dairea.

Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (3), 91-103.

Karlsen, S. y Westerlund, H (2015). Music teachers' repertoire choices and the quest for solidarity: Opening arenas for the art of living with difference. En: Benedict, C., Schmidt, P. y Spruce, G. y Woodford, P. (eds.). The Oxford handbook of social justice in music education (pp. 372-387). Oxford University Press.

López Fernández-Cao, M. (2017). La necesidad del arte en la educación. Conferencia para la inauguración del curso académico 2017-2018 en la Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Martínez, J. E., Restrepo, M. O. M., Quiroz, L. H. P. y Valencia, M. M. (2015). La educación musical: alternativa pedagógica de transformación social. Plumilla Educativa, 15, 45-66.

Narita, F. M. y Green, L. (2015). Informal learning as a catalyst for social justice in music education. En: Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. y Woodford, P. (eds.). The Oxford handbook of social justice in music education (pp. 302-317). Oxford University Press.

O'Neill, S. A. (2006). Positive youth musical engagement. En: McPherson, G. (ed.). The child as musician: A handbook of musical development (pp. 461-474). Oxford University Press.

O'Neill, S. A. (2015). Youth empowerment and transformative music

engagement. En: Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. y Woodford, P. (eds.). The Oxford handbook of social justice in music education (pp. 388-405). Oxford University Press.

Pérez-Aldeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula» Perfiles Educativos, 36 (145), 175-187.

Ramírez, Y. y Briceño, J. (2013). La orientación social y la educación emocional a través de la música coral: una práctica educativa para la formación en ciudadanía. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 19, 87-102.

Santos, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. Revista Iberoamericana de Educación, 46, 155-173.

Soledad, M. y Carvajal, D. (2015). El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad. Revista para el Aula, 14, 47-48.

Southgate, D. E. y Roscigno, V. J. (2009). The impact of Music on Childhood and Adolescent Achievement. Social Science Quarterly, 90 (1), 4-21.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Stake, R. (2005). Case studies. En: Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (ed.). Handbook of qualitative research (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage.

Wright, R. (2015). Music Education and Social Reproduction: Breaking Cycles of Injustice. En: Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. y Woodford, P. (eds.). The Oxford handbook of social justice in music education (pp. 340-356). Oxford University Press.

33. Para salvaguardar el anonimato de los informantes, utilizaré iniciales para las maestras L y P; para los niños Nª y Nº y también nombres genéricos como padre, madre o arte-educadora.

11

De lo que la música aporta a la Educación Obligatoria

GABRIEL RUSINEK MILNER

Universidad Complutense

JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA

Universidad de Granada

La enseñanza de la música es hoy en día en España una realidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria. Desde mediados de la década de 1990 esa enseñanza está a cargo de especialistas en todos los centros, públicos, privados o concertados, y en casi todos hay aulas de música, con disponibilidades variables de instrumentos escolares y, a veces, teclados o guitarras. Sin embargo, a pesar de la universalización de la educación musical escolar en España desde hace ya tres décadas, su valor no deja de estar en entredicho. Nuestra visión es que ese continuo cuestionamiento se debe tanto a la escasez en nuestro país de pruebas empíricas sobre su potencial contribución a la formación de los jóvenes en sus habilidades y competencias como por la calidad misma de algunas de las experiencias musicales que tienen lugar en las escuelas. A que esa investigación sea menos escasa en nuestro país y a que la valía que puede tener la música escolar sea contrastada con evidencias es a lo que queremos contribuir con este libro y con el proyecto de investigación del que emana.

Que no haya investigación suficiente no significa que no se hable del lugar de la educación musical como parte del currículo. La mayor parte de los debates al respecto han estado dominados por posicionamientos ideológicos, dado el carácter eminentemente político de la educación que, como hemos sostenido anteriormente (Rusinek y Aróstegui, 2015), también afecta a la educación musical. Que se dé ese debate entre los profesionales y la sociedad es, por una parte, una suerte, pues supone reconocer el carácter político de la educación musical. Pero, por otra, es una desgracia, ya que el posicionamiento que más eco ha tenido es el del comentario tristemente célebre del Ministro de Educación responsable de la LOMCE actualmente en vigor (aunque ya modificada por una nueva ley orgánica) de que hay que quitar del currículo las materias que distraen, en alusión a la educación artística y en coherencia con una racionalidad económica neoliberal que solo valora lo que tiene aplicación directa al campo de la economía.

Ese discurso no es solo local. A nivel internacional el economista Bryan Caplan (2018) es uno de los defensores de esta lógica neoliberal en educación. Así, en su libro The case against education: Why the education system is a waste of time and money (Juicio a la educación: Por qué el sistema educativo es una pérdida de tiempo y dinero), Caplan argumenta que la educación está muy sobrevalorada, pues décadas de creciente acceso a la educación no se han traducido en mejores empleos para el trabajador medio, sino en una inflación galopante de las credenciales exigidas para acceder al mundo laboral. Según él, las únicas asignaturas importantes son: en la escuela, aprender a leer y escribir; matemáticas o carpintería en la escuela secundaria; y, en la universidad, unas cuantas carreras de ingeniería o informática. El resto es, en su opinión, inútil.

Si concebimos la educación básicamente como una formación profesional al servicio del sistema económico, tal vez la educación musical y artística debería ser eliminada de la escolaridad obligatoria, que es lo que casi ha pasado (Aróstegui, 2016) desde que se aplica esta lógica neoliberal a la educación, al percibirse las artes como algo destinado solo al sector privado (Elliott, Silverman y Bowman, 2016). Este enfoque económico está llevando a la eliminación o, en el mejor de los casos, a la minoración de la educación artística en la enseñanza obligatoria, ya que no se perciben que contribuya de manera directa a mejorar los resultados en las asignaturas científicas (Leistyna, 2008), es decir, Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), consideradas como las más adecuadas para el ámbito laboral y que, bajo ese prisma, parecen ser lo único importante.

Por el contrario, si defendemos que el ser humano tiene que desarrollarse en su totalidad, el sistema educativo no puede formar en competencias exclusivamente técnicas, y menos aún cuando cualquier campo del conocimiento puede cambiar en un período de tiempo muy corto. De hecho, ya hace casi cuatro décadas que Eisner (1982) alertó acerca de la alfabetización incompleta que resultaba de la exclusión de las artes del currículo. Gianmarco et al. (2020), por su parte, sostienen que el futuro del aprendizaje y el trabajo es social y emocional más que técnico, ya que los empleadores exigen cada vez más competencias de interacción humana, como la inteligencia social y emocional, la colaboración, la creatividad, las competencias interculturales, la construcción de relaciones, la capacidad de recuperación y la adaptabilidad, lo que según ellos plantea nuevas exigencias a nuestros sistemas de formación de competencias. Una formación humanista siempre ha sido necesaria, pero hoy lo es más que nunca, también para la economía.

1. Música que educa

De los capítulos anteriores podemos saber mucho de cómo es en algunos centros (y, consecuentemente, cómo podría ser en muchos otros) una educación musical encaminada a dar respuesta a las demandas que la sociedad y la economía hacen a la escuela, y de ellos presentamos a continuación las principales conclusiones a modo de estudio multicasos. A pesar de que los contextos de cada centro escolar mencionado en este libro sean distintos, encontramos aspectos en común que parecen ser clave para una experiencia musical escolar dedicada a educar y a la que, por tanto, más bien debería llamarse música educativa (Aróstegui, 2011) en vez de educación musical. Como sostiene Christophersen en el capítulo 2 (pág. 22), «para que la música ocupe el lugar que le corresponde en los planes de estudio currículo, la educación musical –y, por extensión, la formación del profesorado de música– debe situarse en un contexto amplio y relacionarse activamente con las cuestiones culturales y sociales», que es lo que pretendemos hacer con esta investigación.

1.1. Microcosmos social

El primer resultado transversal de los casos presentados en este libro es que en esos centros escolares la música funciona como motor educativo para el desarrollo mutuo de las capacidades individuales y sociales. La práctica musical escolar funciona en ellos a modo de microcosmos social (Aróstegui, 2014): si el conjunto suena bien es porque los integrantes cantan o tocan bien, y al revés, si estos cantan o tocan bien, el grupo sonará bien. Así, por ejemplo, Casals y Viladot muestran los grandes beneficios de la música en relación con la misión de educar ciudadanos capaces de convivir, implicarse y entender la sociedad en los dos centros que estudiaron, algo que Cuadrado encuentra igualmente en el centro de Primaria que desarrolla el proyecto LÓVA. Hacer música colectivamente es una vía muy poderosa de motivar el aprendizaje y crear vivencias positivas en relación con la música (Adderley et al., 2003) que, además, se hace con y para la comunidad. Solo podemos desarrollarnos como individuos en sociedad, y esta solo podrá avanzar si facilita el desarrollo individual de sus integrantes.

1.2. La participación del alumnado

Aunque pueda resultar una obviedad, de las actuaciones mencionadas en este libro queda igualmente claro que implicar al alumnado en su propio aprendizaje es garantía de éxito educativo. Esto resulta evidente en todos los casos, pero tal vez en los centros en los que se desarrollan el programa de «Comunidades de aprendizaje» referidos por Fernández-Jiménez y el que lleva a cabo el proyecto LÓVA estudiado por Cuadrado es donde más claramente puede verse cómo al generarse un sentimiento de grupo la propuesta educativa de los respectivos centros se asume como propia, con la consiguiente implicación de los estudiantes en su propio aprendizaje. Elorriaga y Rusinek también encuentran que una de las claves del impacto educativo del coro escolar del instituto es precisamente que el alumnado asuma como propias las actividades corales y, por extensión, las del instituto. Esta mayor implicación lleva aparejada una mejora en la convivencia escolar, con el resultado de que centros considerados de difícil desempeño antes de la realización de los diferentes proyectos educativo-musicales acaban siendo los más demandados en sus respectivas zonas.

De los estudios de caso observamos que las condiciones que han conseguido la implicación de los estudiantes son, en primer lugar, que el alumnado sienta el sistema escolar como algo que le pertenece y que esté integrado. En segundo, que cada grupo o subgrupo cultural tenga una atención personalizada a fin de que las diferencias culturales no se conviertan en desigualdades que, por tanto, dificultarían su implicación, de ahí que cada centro escolar desarrolle propuestas adecuadas a sus diferentes contextos. Y, en tercer lugar, que se produzca un diálogo libre y abierto que permita el desarrollo autónomo del estudiante y de su capacidad crítica. Estas son las condiciones para incentivar un alumnado complejo (Aróstegui, 2000) capaz de participar en sus quehaceres escolares, en paralelismo a la idea de un ciudadano complejo (Rubio-Carracedo, 1996) capaz de implicarse en la res publica, con lo que esta conclusión es consecuencia directa de la anterior.

1.3. Apertura del centro a la comunidad

Que los centros se abran a su entorno y, en particular, que las familias participen es otro aspecto recurrente del que tenemos sobradas evidencias en nuestros estudios de caso. Este resultado corrobora el ya detectado en investigaciones previas sobre las comunidades de aprendizaje como actuación educativa de éxito (v. g., Fernández-Jiménez, 2019) y que aquí igualmente encontramos en los centros estudiados en el capítulo 5 por este mismo autor, pero también en otros como el estudiado por González Martín y Valls, quienes también refieren la importancia de las familias en el éxito del proyecto educativo del colegio Pereanton.

La colaboración con las familias es una de las claves para conseguir la inserción en el contexto y de establecer vínculos de cooperación (Zabalza, 2012) cuando se trata de experiencias educativas escolares con niños pequeños, si bien en nuestro estudio encontramos que esta implicación de las familias también puede funcionar a nivel de Secundaria, tal como sucede en el IES de Huércal de Almería, por ejemplo.

1.4. Músicas vivas

Se constata igualmente que para conseguir el éxito de una práctica educativa musical es clave que la música en la que se basan dichas prácticas sea no ya significativa para el alumnado que las realiza, sino, además, relevante para ellos (Pérez Gómez, 2010). De nuevo es algo que se observa en la mayor parte de los estudios referidos, pero en el de Guerrero es donde probablemente resulte más evidente, pues el arraigo del carnaval y las chirigotas en Cádiz es lo que hace que el alumnado y la comunidad se involucren. Por tanto, partir de aquellas músicas valoradas por los estudiantes es otra clave para una actuación educativa de éxito en la clase de música.

Por otro lado, se observa igualmente cómo trascender el contexto cultural de los estudiantes no solo es posible, sino necesario para la educación de los estudiantes. Los chicos y chicas del IES de Ciempozuelos cantan un repertorio coral diverso al que no habrían llegado si no fuera por la oportunidad que han tenido de cantarlo para así hacerlo suyo. Y montar una ópera escolar, como en el caso estudiado por Cuadrado, o un musical, solo es posible trascendiendo los horizontes culturales de los que se partía.

Este debate sobre reproducción y transformación cultural tiene una larga tradición en educación (Kemmis, 1998; versión original en inglés de 1986), y en educación artística también tiene un recorrido. En un interesante debate a este respecto mantenido en el International Handbook of Research in Arts Education (Manual Internacional de Investigación en Educación Artística, Bresler, 2007), Greene (2007) defiende dar a conocer los grandes maestros que tanto han contribuido al desarrollo estético en cada una de las artes mientras Stake (2007), aun compartiendo el valor que tiene conocer a los grandes maestros, piensa que es mucho más fácil conseguir el desarrollo estético del alumnado partiendo de su propia producción artística y de sus propios intereses, antes que de la selección de autores que haga el profesorado, los cuales son necesariamente externos al propio alumnado, de modo que la iluminación estética será más difícil de conseguir. Un debate similar también tiene recorrido en la filosofía de la educación musical, entre la corriente de la educación musical como desarrollo

del sentido estético de Reimer (1970) y la corriente praxialista representada por Elliott (1995), para quien la música es interacción humana intencional a través del sonido. Estas dos posturas antagónicas subyacen en la tensión entre una parte del profesorado de Secundaria en España que ha insistido por décadas desde la incorporación de la música al Bachillerato Unificado Polivalente de la Ley General de Educación de 1970 en la descripción y análisis de las vidas y obras de los «grandes compositores» (sic) como actividad principal del aula, y otra parte de los profesores para quienes la actividad de los estudiantes debía consistir en hacer.

Parece claro que hay que partir de lo que le es familiar al alumnado. Pero como la escuela no puede ser mera reproducción cultural, sino que debe preparar a los estudiantes para transformar y mejorar la sociedad, parece igualmente claro que hay que ir más allá de la cultura que esos estudiantes traen consigo. Esa transformación puede provenir de muchas fuentes. Necesitamos, pues, un currículo intercultural en el que diversos estilos musicales se aborden sin prevalencia alguna y que recoja la diversidad del alumnado y de la música de nuestro mundo igualmente diverso que amplíe su horizonte cultural.

1.5. Digitalización

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) copan nuestra vida cotidiana en todos los ámbitos, y la escuela no es (o no debería ser) una excepción; de hecho, la educación musical está marcada por su relación con la tecnología (Delalande, 2004). Así, una de las claves del éxito del centro privado referido por Aróstegui es precisamente el uso de las TIC tanto en Primaria como, sobre todo, en Secundaria, fundamentalmente como herramienta para buscar y seleccionar información. Asimismo, Casals y Viladot refieren cómo los estudiantes del centro Mossèn Jacint Verdaguer guardan «como oro en paño» sus producciones audiovisuales.

Nuestro mundo es digital y la escuela tiene que serlo, lo que por supuesto incluye a la música. Tener teclados o instrumentos MIDI en nuestros centros escolares es algo común en otros países (los nórdicos, por ejemplo), pero en el nuestro es una quimera tanto por el precio que supone dotar nada más que un aula en cada centro educativo como por las posibilidades de uso por parte de estudiantes que en su mayoría no saben lenguaje musical ni tocar un instrumento (algo que, por otra parte, tampoco es lo que se pretende con la música escolar en nuestro país, al menos de manera generalizada). Sí que en cambio es factible con los medios disponibles que puedan buscar información ya sea proposicional o musical, pero, sobre todo, que hagan música con aplicaciones y recursos adaptados para escolares, así como emplear aplicaciones que lleven a manipular y crear sonido en pequeñas producciones musicales. Esta manipulación directa del material sónico hace que su aprendizaje sea construido por ellos mismos gracias a las posibilidades que ofrece la tecnología, fenómeno que ha sucedido en otras áreas curriculares que llevan más tiempo aplicando las TIC en sus aulas (Savage, 2017).

La generalización de las TIC en la clase de música es uno de los revulsivos que necesita la educación musical para que se convierta en música educativa que influye positivamente también en el profesorado. El empleo de las tecnologías digitales puede suponer una revolución copernicana en las prácticas de enseñanza, al poner el acento en el sujeto, el estudiante, antes que en el objeto, la

música, al tiempo que puede fomentar un clima participativo en el aula al ser el estudiante quien busca y procesa la información con sentido crítico (Aróstegui y Guerrero, 2014), tal como igualmente se constata en el capítulo 8 de este libro.

1.6. Profesorado

Los hallazgos anteriores sobre una educación musical que impacte en nuestros escolares para satisfacer las demandas sociales y económicas de nuestro mundo actual solo será posible aplicarse si, primero, existe un marco normativo que lo permita y, segundo, si hay un profesorado que pueda y quiera llevarlos a cabo. La importancia del profesorado como clave del éxito educativo es algo que ya se sabe en enseñanzas generales en aspectos sobre competencia lectora (Melgarejo, 2006) o lengua extranjera (Roessingh, 2006), entre otros muchos.

La educación musical no es una excepción, y en cualquiera de los capítulos referidos como ejemplo de buenas prácticas docentes en educación musical son una prueba de ello. La idea de hacer una ópera en la escuela o de trabajar por proyectos en escuelas e institutos, o de superar las dificultades del entorno, entre otras circunstancias que aparecieron en los capítulos previos, solo es posible si hay un profesorado comprometido no ya con su trabajo, sino con las personas y comunidades en las que tanto puede influir, siempre que tenga la capacitación adecuada para llevar a cabo una educación musical relevante teniendo en cuenta el contexto que lo rodea, la rica diversidad de estilos musicales que permite una educación intercultural, una enseñanza globalizada del currículo en el que lo científico, artístico y humanístico no ya coexistan, sino que se interrelacionen, y que incentive el sentimiento de comunidad en los estudiantes para que vivan el centro escolar y su aprendizaje como protagonistas. Todo ello es posible si el profesorado de música tiene una formación inicial y permanente que le permita desarrollar una educación musical así entendida que sepa adaptarse a las circunstancias de cada centro escolar y de cada estudiante. Por eso, como dice Guerrero en el capítulo 9, «más que establecer competencias generales para el profesorado desde una instancia más general se deben tener en cuenta y atender a las potencialidades y necesidades reales de los maestros in situ, ya que, de esta manera, podrán generar experiencias en su alumnado con un mayor impacto y adecuadas a su contexto» (p. 212).

2. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir: la educación musical en la era pospandemia

En sus últimos años de vida, y después de haber luchado durante más de cuatro décadas por el desarrollo de la educación musical en la escuela, Manuel Borguñó (1966) se preguntaba si la educación musical había fracasado en España. Pese a su comprensible frustración ante el panorama educativo y la inmovilidad de aquellos años, la historia dio un giro que él no podía prever: un cuarto de siglo más tarde la música finalmente llegaría a todos los niños y adolescentes en todos los centros escolares de España. Mientras Borguñó escribía esas líneas, una generación de educadores musicales estaba desarrollando unas primeras experiencias musicales en escuelas, formándose o trayendo a España su formación en el exterior (López-Ibor, 2003; Sanuy y González Sarmiento, 1969). Años más tarde, esa generación promovía los prometedores debates de la década de 1980 (véase Oriol, 1984) en el contexto de la recobrada democracia que servirían de fundamento para la universalización de la educación musical escolar en la primera reforma educativa después de la Constitución de 1978, y producía los primeros currículos musicales, al tiempo que se organizaban programas piloto de formación musical para maestros en activo por comunidades autónomas en Madrid (Roche, 2007),[34] Valencia (Pastor et al., 1990) y el resto del territorio nacional que servirían de fundamento para la especialidad de Música en magisterio a partir de 1991.

Cincuenta y cinco años después, con un parecido sabor amargo por la posible intrascendencia de nuestra educación musical escolar (Pérez Moreno y Carrillo, 2019), podríamos preguntarnos de nuevo si acaso hemos vuelto a fracasar. Los informes de los estudios de caso presentados en este libro dan pie a pensar que no, porque, aunque con dificultades, la música continúa presente en los centros escolares de todo el país, y existen profesionales que ofrecen experiencias enriquecedoras que provocan un impacto en los estudiantes y en sus comunidades. Sin embargo, sí pensamos qué podría fracasar en el caso de que una amplia mayoría del profesorado continúe haciendo caso omiso a los desafíos de la sociedad y la economía del conocimiento, como nos muestra la encuesta

sobre las experiencias musicales escolares vividas por los jóvenes (Cremades, 2019), desarrollada desde el proyecto IMPACTMUS. Los estudios de caso aquí presentados son una buena muestra de algunos posibles caminos para contraponer una tendencia quizás generalizada y lograr impacto y éxito educativo. Para ello es necesario que una amplia mayoría del profesorado tome conciencia –política, dice Schmidt en el capítulo 3– de la necesidad de salir de su zona de confort que se caracteriza por aulas con las puertas cerradas al centro y a la comunidad, libros de texto como barrera entre el profesor y los alumnos, la memorización de datos superfluos tomada de la didáctica errónea de otras asignaturas y repertorios musicales poco significativos o las experiencias musicales de baja calidad. También es necesario que el profesorado se sume a las tareas educativas de toda la escuela, imaginando y desarrollando proyectos significativos para los estudiantes y con implicación de la comunidad educativa, como los que muestran en este libro y que, creemos, tendrían que ser la regla general para que nadie, ni las familias ni los políticos encargados de aprobar los currículos oficiales, piense en eliminar o restringir el aprendizaje musical en la escolarización obligatoria.

Para garantizar la continuidad de lo que hemos logrado existen dos requisitos que resultan visibles en los estudios de caso presentados en este libro: la necesidad de, por un lado, una educación musical escolar que eduque transversal y globalmente respondiendo de manera clara a las demandas de la sociedad y la economía del conocimiento y, por otro, una formación inicial y permanente que facilite este enfoque de la educación musical como música educativa. Sin embargo, de nada servirá tener un profesorado de música concienciado de los problemas de la sociedad si luego no hay una posibilidad real de llevar ese compromiso a la práctica porque una ley orgánica ha eliminado la obligatoriedad de la música en la escuela. ¿De qué sirve un buen maestro de música si luego no hay música en el currículo, como puede ocurrir con la actual LOMCE felizmente en fase de derogación? Pero, sin llegar a este caso extremo, ¿de qué sirve un buen maestro de música con, por ejemplo, formación jazzística si luego la normativa no permite tener una big band en el centro?

Las buenas prácticas docentes en educación musical mostradas en este libro no son la norma, sino excepciones que el sistema permite. Algunos casos se dan dentro de proyectos especiales que después de los esfuerzos de un grupo de profesores han terminado siendo reconocidos por la administración educativa, como el proyecto LÓVA en Madrid, los ABP desarrollados desde la música en centros catalanes o las Comunidades de Aprendizaje en Andalucía. Otros, como

el proyecto «Voces para la Convivencia» en Ciempozuelos, son producto de la sinergia de un profesor interesado en proporcionar una experiencia musical enriquecedora a sus alumnos con un equipo directivo preocupado por la convivencia escolar y la inclusión social. Quizás la única experiencia referida en este libro en el que la música cumple un papel normalizado es el caso del centro educativo de élite, que precisamente se sale de lo habitual por su carácter de centro netamente privado, con posibilidades de ir más allá del currículo establecido. Con esto no queremos decir que no sea posible encontrar centros escolares ordinarios que puedan desarrollar un buen programa educativo en música, sino que se hace necesario generalizar estas buenas prácticas a cualquier contexto escolar para que se conviertan en la norma en vez de en la excepción. Para ello hace falta una sinergia entre una toma de conciencia del profesorado de música acerca del potencial de impacto personal, académico y profesional de sus programaciones docentes y la visualización por parte del profesorado universitario del carácter político de la formación inicial y permanente del profesorado (Rusinek y Aróstegui, 2015), todo ello en un marco de voluntad política por parte de las administraciones educativas transnacionales, europeas, nacionales y autonómicas.

Si se consigue, entonces el profesorado podrá desarrollar una nueva educación musical que dé respuesta a las demandas de la sociedad y la economía del conocimiento, lo que supone que «la totalidad de las prácticas escolares tienen que reevaluarse y [que] debemos de deshacernos de muchas de nuestras tradiciones si es que vamos a ser relevantes para la sociedad a la que estamos encomendados a servir» (Jones, 2007, 3). Esta redefinición de la educación musical para la sociedad y la economía del conocimiento la defienden quienes sostienen (Aróstegui, 2016; Woodford, 2018) que la idea de la modernidad y el romanticismo de «el arte por amor al arte» que tradicionalmente ha sustentado la educación musical es un argumento muy débil para justificar su permanencia dentro del currículo en la actualidad. También es el caso de Leong (2012), quien igualmente apuesta por una nueva educación musical acorde con las nuevas demandas sociales y educativas, y que él concreta en: las capacidades digitales, el pensamiento crítico y analítico y las demás capacidades que necesita la industria cultural y creativa.

La presencia de la educación musical en las escuelas no es una cuestión de justificar su inclusión ni por su importancia intrínseca ni por su efecto en destrezas académicas ajenas a la música, sino por su conexión con el resto del currículo escolar, apreciando lo que este arte puede aportar a la educación de las

personas para la sociedad y la economía del conocimiento y que de acuerdo con los hallazgos de las investigaciones que se presentan en este libro consiste, como mínimo, en: el desarrollo de capacidades individuales y sociales, su capacidad motivadora, el desarrollo de la identidad social de las personas, el desarrollo de las competencias digitales y la interacción estética con el objeto artístico. Probablemente cualquier experiencia artística o, como mínimo, cualquier arte escénica, proporcione esta formación, pero sin duda la música es la más asequible para la mayoría de los centros escolares, lo que la que la hace insustituible como experiencia educativa ejemplar para el aprendizaje cooperativo como ciudadanos y trabajadores de ese mundo futuro cuyas características hoy no podemos predecir. No es que la música se justifique por sus efectos en el pensamiento matemático o lingüístico, es que solo en la música, en la danza, en el cine o en el teatro llegamos a experimentar la cooperación propia de las interpretaciones escénicas en las que el esfuerzo de todos es indispensable, pero el error de uno arruina el trabajo de todos. Todo ello impregnado de la esencia de lo que es el arte: una sinergia entre emoción y racionalidad (Bresler, 2005).

Son estas experiencias, únicas e intransferibles, las que dan sentido a la educación musical como parte del currículo escolar. La presencia de la música en las escuelas exige repensar su papel en un nuevo tipo de currículo, y a la vez mostrar pruebas de su contribución a la educación obligatoria a partir de datos empíricos. Gracias a la investigación empírica sabemos que en los centros escolares existen espacios para formas de enseñar y de evaluar integradas, globalizadas y contextualizadas que formen individual y socialmente. Solo así generalizaremos una música educativa que permita la «apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones en una serie de medios (música, artes escénicas, literatura y artes visuales)», que es la definición de la competencia cultural definida por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006, L394/318) y que se reproduce en el currículo español y en el de las diferentes autonomías, dando una respuesta coherente e imaginativa a las demandas actuales de la sociedad y la economía.

3. Referencias bibliográficas

Adderley, C., Kennedy, M. y Berz, W. (2003). «A home away from home»: The world of the high school music classroom. Journal of Research in Music Education, 51 (3), 190-205.

Aróstegui, J. L. (2000). Democracia y curriculum. La participación del alumnado en el aula de música [tesis doctoral inédita]. Universidad de Granada.

Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: De la educación musical a la música educativa. Revista da ABEM, 19 (25), 19-28. http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revist

Aróstegui, J. L. (2014). Fundamentos del currículum para la educación musical. En: Aróstegui, J. L. (ed.). La música en Educación Primaria (pp. 19-42). Madrid: Dairea.

Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. Arts Education Policy Review, 117 (2), 96-103. Doi: 10.1080/10632913.2015.1007406.

Aróstegui, J. L. y Guerrero, J. L. (2014). El papel de las TIC en la mejora de la calidad docente en Secundaria: Un estudio multicasos. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 4 (1), 101-124. Doi: 10.4471/remie.2014.04.

Borguñó, M. (1966). ¿Ha fracasado la educación musical? Santa Cruz de Tenerife: Galarza.

Bresler, L. (2005). What musicianship can teach educational research. Music Education Research, 7 (2), 169-183. Doi: 10.1080/14613800500169399.

Bresler, L. (ed.) (2007). International handbook of research in arts education. Nueva York: Springer.

Caplan, B. (2018). The case against education: Why the education system is a

waste of time and money. Princeton: Princeton University Press.

Cremades, R. (2019). Impacto de la educación musical en jóvenes españoles después de finalizar su etapa de Educación Obligatoria. En: Pérez Moreno, J. y Carrillo, C. (eds.). El impacto de la educación musical: Una mirada retrospectiva (pp. 29-47). Barcelona: Octaedro.

Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. Comunicar, 12 (23), 17-23.

Eisner, E. W. (1982). Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach. Nueva York: Longman.

Elliott, D. J. (1995). Music matters: A new philosophy of music education. Nueva York: Oxford University Press.

Elliott, D., Silverman, M. y Bowman, W. (2016). Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis. Nueva York: Oxford University Press. Doi: 10.1093/acprof:oso/9780199393749.001.0001.

Fernández-Jiménez, A. (2019). El impacto de la educación musical en la sociedad y en la economía del conocimiento: Las Comunidades de Aprendizaje como estrategia educativa de éxito [tesis doctoral]. http://hdl.handle.net/10481/58326.

Gianmarco, M., Higham, S. y McKean, M. (2020). The future is social and emotional: Evolving skills needs in the 21st century. Conference Board of Canada, Ottawa. https://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=10628y.

Greene, M. (2007). Interlude. The arches of experience. En: Bresler, L. (ed.). International handbook of research in arts education (pp. 657-662). Dordrecht: Springer.

Jones, P. (2007). Music education for society’s sake: Music education in an era of global neo-imperial/neo- medieval market-driven paradigms and structures. Action, Criticism, and Theory for Music Education, 6 (1). http://act.maydaygroup.org/articles/Jones6_1.pdf.

Kemmis, S. (1998). El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción.

Madrid: Morata.

Leistyna, P. (2008). Sinsentidos neoliberales. En: McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (ed.). Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos (pp. 141-178). Barcelona: Graó.

Leong, S. (2012). Navigating the emerging futures in music education. Journal of Music, Technology and Education, 4 (2 y 3), 233-243. Doi: 0.1386/jmte.4.2-3.233_1.

López-Ibor, S. (2003). Entrevista con Montse Sanuy. Orff España, 3, 10-12.

Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. Revista de Educación, número extraordinario, 1, 237-262.

Oriol, N. (ed.) (1984). I Simposio Nacional de Didáctica de la Música: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado María Díaz Jiménez de Madrid (27, 28 y 29 septiembre 1984). Madrid: Editorial Complutense.

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea de 30.12.2006, L394/10-L394/18. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF.

Pastor, P., Porta, A. y Rocamora, M. J. (Eds.) (1990). Música a l'escola. Formación del profesorado de Educación Infantil y del primer ciclo de Primaria. Guía del programa. Valencia: Consellería de Cultura, Educació i Ciéncia.

Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68, 37-60. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003.

Pérez Moreno, J. y Carrillo, C. (eds.) (2019). El impacto de la educación musical escolar: Una mirada retrospectiva. Barcelona: Octaedro.

Reimer, B. (1970). A philosophy of music education. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Rubio-Carracedo, J. (1996). Ciudadanía compleja y democracia. Contrastes, supl. 1, 141-163.

Roessingh, H. (2006). The teacher is the key: Building trust in ESL high school programs. Canadian Modern Language Review, 62 (4), 563-590. Doi: 10.3138/cmlr.62.4.563.

Rusinek, G. y Aróstegui, J. L. (2015). Educational policy reforms and the politics of music teacher education. En: Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. y Woodford, P. (eds.). The Oxford handbook of social justice in music education (pp. 78-90). Nueva York: Oxford University Press.

Sanuy, M. y González Sarmiento, L. (1969). Orff-Schulwerk: Música para niños. Introducción. Madrid: Unión Musical Española.

Savage, J. (2017). Reconstructing music education through ICT. Research in Education, 78 (1), 65-77.

Stake, R. (2007). Interlude. On reading Maxime's interlude. En: Bresler, L. (ed.). International handbook of research in arts education (pp. 663-666). Dordrecht: Springer.

Woodford, P. (2018). Music education in an age of virtuality and post-truth. Londres: Routledge.

Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las «buenas prácticas» docentes en la enseñanza universitaria. Revista de Docencia Universitaria, 10 (1), 17-42.

34. Comunicación personal (26/12/2007) a uno de los autores (Rusinek).

Índice

Sumario

1. ¿Música, para qué? El lugar de la educación musical escolar para la sociedad y la economía del conocimiento

1. Escuelas musicales excelentes

2. Referencias bibliográficas

2. Educar para el futuro: los profesores de música en formación como posibles agentes del cambio curricular

1. Agencia de profesores de música

2. Instantánea: una próxima reforma de la política noruega

3. Formación de profesores de música: ¿conservación o cambio?

4. Propósitos de la formación del profesorado de música: la perspectiva de Biesta

5. Los profesores de música en formación como agentes potenciales de cambio

6. Observaciones finales

7. Referencias bibliográficas

3. El eslabón perdido: reivindicando la política como elemento central del

cambio en la formación de docentes

1. Trabajando localmente, pero alineándonos con las tendencias más globales

2. El caso de Ontario (Canadá)

3. El profesor de música como un nuevo tipo de defensor de la política

4. Políticas, diseño de la investigación y cambio en el campo

5. Cambios estructurales

6. Reflexiones finales

7. Referencias bibliográficas

4. La educación musical sube al escenario

1. ¡Arriba el telón!

1.1. El contexto

1.2. La vivencia

1.3. La reflexión

2. ¡El espectáculo es nuestra salvación!

2.1. El contexto

2.2. La vivencia

2.3. La reflexión

3. Centrando el foco en la educación escénica y musical

3.1. Del teatro escolar a la educación escénica

3.2. La educación escénica y las artes en la escuela

3.3. La música escolar: educar para la escena y otros desafíos

4. Cantamos, tocamos, actuamos... ¡impactamos!

4.1. Educación musical

4.2. Escena

4.3. Impacto

5. Referencias bibliográficas

5. Las comunidades de aprendizaje entran al aula de música en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria

1. Comunidades de aprendizaje: una oportunidad de voz para la comunidad

2. Música en las comunidades de aprendizaje

2.1. Una educación musical para el ámbito social y ciudadano

2.2. Dinámicas de aprendizaje utilizadas en el aula de música de una CdA

3. Conclusiones

4. Referencias bibliográficas

6. Emprendimiento e impacto educativo: el proyecto «Voces para la Convivencia»

1. Contexto educativo y características del proyecto

2. Metodología y diseño

3. El impacto personal de la práctica coral en la clase de Música

4. El impacto social de la actividad coral en la comunidad

5. La sostenibilidad del proyecto

6. Conclusiones

7. Referencias bibliográficas

7. Música para el desarrollo de la cohesión social y la adquisición de las competencias clave

1. Características del proyecto «Música para crecer»

1.1. Singularidad del proyecto

1.2. Organización del proyecto

1.3. Implicación de la comunidad educativa en el proyecto

2. La música, nexo entre la escuela y el entorno

3. Algunas claves de la enseñanza musical del centro

3.1. La vivencia y la experiencia preceden a la conceptualización

3.2. Impartir clases con grupos reducidos

3.3. La presencia de la música en las otras áreas

4. Impacto del proyecto musical en el centro escolar

4.1. Ser un referente pedagógico en la ciudad

4.2. Incremento en la demanda de preinscripción

4.3. Equilibrio en la tipología del alumnado

5. Impacto del proyecto musical en el desarrollo integral del alumno

5.1. Refuerzo de la cohesión social

5.2. Mejora de la adquisición de las competencias clave

5.3. Generación de habilidades conductuales y valores

5.4. Desarrollo personal del alumnado

6. A modo de conclusión

7. Referencias bibliográficas

8. Del Benedicat Bovis al Joy to the World: economía y mímesis en un centro privado de élite

1. Las clases en el centro

2. El papel de la música en el centro

2.1. Irene

2.2. Vicente

3. El seminario de música

4. Conclusiones

5. Agradecimientos

6. Referencias bibliográficas

9. Sinergias entre biografía musical y contexto educativo en un maestro de música de Primaria de Andalucía

1. Jesús Palacios

1.1. Con-textualizando

1.2. Biografía (musical) como herramienta educativa

1.3. Sus clases: donde realmente el tiempo es relativo gracias al tempo musical

1.4. Una chirigota con clase...

1.5. Ramón: del absentismo a la inclusión y más allá

2. Conclusiones

3. Referencias bibliográficas

10. El proyecto LÓVA como experiencia de educación transformadora

1. Contextualización

2. Educando a través de LÓVA

2.1. Texturas de aprendizaje

2.2. El proceso de creación y la realización del evento artístico

2.3. Espacios y contextos de aprendizaje

2.4. Los significados de la experiencia en educandos, educadoras y familias

3. Conclusiones

4. Coda

5. Referencias bibliográficas

11. De lo que la música aporta a la Educación Obligatoria

1. Música que educa

1.1. Microcosmos social

1.2. La participación del alumnado

1.3. Apertura del centro a la comunidad

1.4. Músicas vivas

1.5. Digitalización

1.6. Profesorado

2. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir: la educación musical en la era pospandemia

3. Referencias bibliográficas